Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9370913
Centre d'intérêt : 751

La Didactique de la langue maternelle : écriture, lecture, communication orale : bibliographie sélective, analytique et thématique. -- [Québec] : Direction de la formation générale des jeunes, c1993.
182 p. ; 28 cm.

Code : 9293-6139; 16-2442. Index.

ISBN 2-550-23636-X

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction de la formation générale des jeunes

---

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue maternelle * Didactique * Ecriture * Lecture * Communication verbale * Bibliographie annotée * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Destinées aux conseillers pédagogiques et aux enseignants de français, langue maternelle, du primaire et du secondaire, ces bibliographies leur font connaître les tendances actuelles de la didactique de l'écriture, de la lecture et de la communication orale. La bibliographie se rapportant à l'écriture présente 150 références réparties en quatorze sections; celle concernant la lecture en propose 65 regroupées en neuf sections et celle ayant trait à la communication orale en présente 47 sous trois principales sections. Chaque référence est accompagnée d'un texte de présentation qui en résume le contenu. Les commentaires sont surtout descriptifs mais parfois évaluatifs. Un index des auteurs facilite la consultation du répertoire.

Type de document :

370913

Bibliographie sélective,
analytique et thématique

La didactique de la langue maternelle

- Écriture
- Lecture
- Communication orale

Québec

9376 913

Bibliographie sélective,
analytique et thématique

La didactique de la langue maternelle

- Écriture
- Lecture
- Communication orale

Direction de la formation générale des jeunes

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1993 — 9293-6139

ISBN : 2-550-23636-X

Dépôt légal — premier trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉFACE

Les présentes bibliographies ont été préparées au cours des années 1990, 1991 et 1992, pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec, à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques et des enseignantes et enseignants de français, langue maternelle, du primaire et du secondaire, dans le but de leur faire connaître des moyens facilitant l'enseignement et l'apprentissage.

Le MÉQ est conscient que les enseignantes et enseignants ainsi que les conseillères et conseillers pédagogiques voudront puiser dans cette bibliographie des éléments d'information et de réflexion indispensables à un exercice autonome et critique de leurs fonctions.

La sélection des ouvrages est fondée sur les principaux travaux réalisés dans les pays francophones ainsi que dans d'autres pays occidentaux, notamment les pays anglo-saxons.

Les objectifs poursuivis sont de trois ordres :

1° Cerner, au moyen de la bibliographie, les tendances actuelles de la didactique de la langue maternelle ou de la langue d'enseignement.

2° Offrir une sélection commentée d'ouvrages permettant un éclairage à la fois théorique et pratique, quant à la didactique de l'écriture, de la lecture et de la communication oral.

3° Favoriser la formation continue des conseillères et conseillers pédagogiques et des enseignantes et enseignants en leur offrant la possibilité de nourrir leur réflexion pédagogique.

Bibliographie sélective analytique et thématique

Français, langue maternelle
au primaire et au secondaire

ÉCRITURE

Auteur : Claude Simard

LECTURE

Auteur : Michel Pagé

COMMUNICATION ORALE

Auteurs : Luc Ostiguy et Roger Lazure

Responsable de la conception et de la coordination (1990-1991) :

Arlette Niedoba

Responsable de la coordination et de la production (1992-1993) :

Pauline Langlais

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

TABLE DES MATIÈRES

ÉCRITURE

		page
	INTRODUCTION	3
1.	Ouvrages généraux à caractère théorique	4
2.	Ouvrages généraux sur l'enseignement de l'écriture	7
3.	Le processus d'écriture	19
4.	Cohérence, organisation et typologie des discours écrits	21
5.	Le récit	26
6.	Les genres du récit	30
	La fable	30
	Le conte	31
	La nouvelle	33
	Le récit d'aventures	34
	Le récit policier	35
	Le récit de science-fiction	36
	Le récit fantastique	38
	La bande dessinée	39
	Le roman et l'écriture longue en classe	40
7.	La poésie	43
8.	Le discours informatif	47
9.	L'argumentation	52
10.	La syntaxe et le lexique	57
11.	La grammaire, l'orthographe et la ponctuation	61
12.	La micro-informatique et le traitement de texte	73
13.	La graphomotricité	75
14.	L'évaluation du savoir-écrire	76
15.	Liste des références en écriture	88

LECTURE

		page
	INTRODUCTION	101
1.	Objectif d'ordre affectif (culturel)	102
2.	Vue d'ensemble des dimensions de l'habileté à lire et de son développement	105
	2.1 La préparation à lire un texte	110
	2.2 La compréhension du texte en tant qu'ensemble organisé de l'information	110
	2.2.1 Résumer et comprendre	113
	2.2.2 Les inférences dans la compréhension	113
	2.3 Variété des structures de textes	114
	2.3.1 Comprendre les récits	116
	2.3.2 Comprendre la structure des textes d'information	118
3.	Compréhension des relations entre les phrases	119
4.	Compréhension des phrases	121
5.	Information particulière et information importante dans les textes	122
6.	Se situer par rapport à un texte sur le plan des sensations, des émotions, des images et des idées qu'il suscite	122
7.	Se situer par rapport aux valeurs socioculturelles véhiculées par un texte	123
8.	Dégager d'un ou de plusieurs textes des éléments d'information qui répondent à des besoins personnels ou scolaires	125
9.	Objectiver sa lecture	126
10.	Liste des références en lecture	128

COMMUNICATION ORALE

	INTRODUCTION	137
1.	L'enseignement et l'apprentissage de la langue orale	140
2.	Les performances des jeunes en communication orale	150
3.	Les caractéristiques linguistiques du français parlé	153
4.	Liste des références en communication orale	156
	INDEX DES AUTEURS	161

ÉCRITURE

Français, langue maternelle
au primaire et au secondaire

Bibliographie sélective,
analytique et thématique

par
Claude Simard
Université Laval

INTRODUCTION

Au cours de la dernière décennie, la recherche fondamentale en écriture a pris un essor considérable. Maints aspects ont été explorés par les linguistes et les psychologues : le processus d'écriture, les facteurs de situations, les types de textes, la structuration des textes, la cohérence, le fonctionnement des unités de la langue en discours, etc. Parallèlement la didactique a mis de l'avant de nouvelles approches pédagogiques de l'écrit : l'articulation lecture et écriture, les situations de communication dites signifiantes ou fonctionnelles, la pédagogie du projet, les ateliers d'écriture, la révision-amélioration des textes à partir de critères explicites, l'utilisation du traitement de texte en classe, etc. La présente bibliographie, bien que forcément limitée, veut constituer un instrument de travail commode pour mettre ces découvertes et ces innovations à la disposition des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. L'information et les propositions didactiques contenues dans les références citées peuvent assurément contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'expression écrite.

L'exhaustivité était bien sûr impossible et n'avait d'ailleurs pas sa place dans ce projet. Les critères qui ont présidé à la sélection des références découlent en grande partie des caractéristiques du public visé. Nous avons écarté les ouvrages trop spécialisés en nous efforçant de donner la priorité aux publications liées d'assez près à la didactique de l'écriture. Autant que possible nous avons retenu des titres français, mais, comme les recherches anglo-saxonnes dominent dans le domaine de l'écriture, il était nécessaire d'inclure quelques références anglaises importantes.

La consultation de la bibliographie est rendue plus facile par l'emploi d'un code de lecture qui définit trois parcours possibles à l'intérieur de la documentation proposée. Chaque publication est ainsi accompagnée d'un symbole qui doit s'interpréter ainsi :

- ◙ publication surtout pratique contenant éventuellement des exemples d'activités ou d'outils pédagogiques;
- ◘ publication un peu plus exigeante de nature à nourrir la réflexion pédagogique et à fournir des analyses de principes et de concepts;
- ○ publication à caractère théorique, de lecture souvent plus difficile, pouvant intéresser les lectrices et les lecteurs désireux d'une investigation plus poussée.

Chaque référence est accompagnée d'un texte de présentation qui en résume le contenu. Les commentaires sont surtout descriptifs, parfois évaluatifs. La bibliographie contient environ 150 références réparties en quatorze sections. À l'intérieur de chacune des catégories, nous avons suivi l'ordre alphabétique.

I. Ouvrages généraux à caractère théorique

Les ouvrages placés sous cette rubrique abordent, dans une perspective qui n'est pas nécessairement pédagogique, des sujets variés concernant l'expression écrite. Ils relèvent principalement de la psychologie ou de la linguistique. La plupart correspondent à des amalgames et sont écrits en anglais, car la recherche en écriture s'avère en bonne partie d'origine anglo-saxonne.

☼	BEACH, Richard, BRIDWELL, Lilian S. (Eds). *New Directions in Composition Research*, New York, The Guilford Press, 1984, 418 p.

L'ouvrage de Beach et Bridwell comporte vingt articles rédigés par des spécialistes en linguistique, en psychologie, en éducation et en informatique. Il se divise en quatre thèmes : 1) les méthodes de recherche en écriture, 2) le processus d'écriture, 3) les situations d'écriture, scolaires ou professionnelles, 4) l'écriture en contexte scolaire. Parmi les articles les plus intéressants, on peut signaler ceux-ci : l'introduction de Bridwell et Beach, qui offre un bon examen critique des principes et des méthodes employés dans le domaine de la recherche en écriture; la revue des études sur la révision par Beach et Eaton; l'article de Ziv concernant les effets des commentaires des enseignantes et enseignants sur le savoir-écrire des élèves; enfin la synthèse de Bridwell et autres sur l'utilisation du traitement de texte dans l'enseignement de la rédaction.

☼	DESCHÊNES, André-Jacques. *La compréhension et la production de textes,* Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p. (Coll. «Monographies de psychologie», n° 7)

Après avoir étudié les activités cognitives à l'oeuvre dans la compréhension de textes, l'auteur propose, à la lumière des travaux en psychologie cognitive, un modèle théorique de la production écrite fondé sur l'interaction d'un scripteur et d'une situation d'interlocution. La situation d'interlocution renvoie à tous les paramètres externes au scripteur, soit la tâche d'écriture à accomplir, le milieu physique, le texte lui-même, l'auditoire et les sources d'information à consulter. Quant au scripteur, ses caractéristiques sont groupées en deux volets : les structures des connaissances et les processus psychologiques. Contrairement à plusieurs auteurs qui distinguent trois opérations dans l'acte de production écrite, A.-J. Deschênes en reconnaît cinq : 1) la perception de la situation et l'activation des connaissances en mémoire, 2) la construction de la signification par la sélection et l'organisation de l'information, le choix du genre de texte et la précision du but du texte, 3) la linéarisation par laquelle la structure générale du texte se décompose en propositions ordonnées de façon

horizontale, 4) la rédaction-édition qui se rapporte à la mise en mots comme telle et à la transcription graphique, 5) la révision par laquelle l'auteur apporte des corrections de forme ou de contenu à son texte. En se référant à la théorie piagétienne, l'auteur examine ensuite l'évolution du savoir-écrire selon l'âge et le développement de la pensée. Dans le dernier chapitre, il explore la relation entre les deux activités de compréhension et de production.

☼	GREGG, Lie W., STEINBERG Erwin R. (Eds). *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum, 1980, 177 p.

Formé de huit articles, ce recueil contient l'étude bien connue de J.R. Hayes et L.S. Flower dans laquelle les deux psychologues cognitivistes exposent leur modèle du processus rédactionnel qui a été si souvent repris par la suite. Le modèle indique trois activités essentielles chez le scripteur : la planification (conception et organisation), la mise en texte et la révision, et prévoit que le scripteur s'appuie sur sa connaissance du sujet, sur les images qu'il se donne de l'auditoire et sur les schémas types des textes. Un autre article important est celui de C. Bereiter sur le développement du savoir-écrire; en référence aux compétences fondamentales du scripteur avancé (la fluidité dans l'acte d'écrire, la facilité à produire des idées, la maîtrise des conventions scripturales, la prise en considération du lecteur, le jugement critique et la pensée réflexive), C. Bereiter reconnaît cinq stades dans l'évolution du scripteur : 1) l'écriture associative où le sujet se limite à juxtaposer sur papier ce qui lui vient à l'esprit, 2) l'écriture performante qui intègre le respect des normes stylistiques et orthographiques, 3) l'écriture communicative où le sujet devient sensible à l'interaction sociale, 4) l'écriture unifiée où le sujet a un style personnel et est capable de critiquer ses propres textes, 5) l'écriture épistémique qui n'est plus seulement un produit de l'esprit mais une partie intégrante de la pensée.

☼	MOSENTHAL, Peter, TAMOR , Lynne, WAIMSLEY, Sean A (Eds.). *Research on Writing. Principles and Methods,* New York, Longman, 1983, 324 p.

Cet ouvrage collectif est plus spécialisé que celui de Beach et Bridwell cité plus haut. Il présente une synthèse critique des principes et des méthodes utilisés par les chercheuses et chercheurs travaillant dans le domaine de l'écriture. Les auteurs se sont intéressés moins aux résultats de la recherche qu'aux postulats, aux conceptions et aux techniques à l'oeuvre dans les différents courants de recherche. Plusieurs disciplines sont représentées : l'éducation, la psychologie cognitive, la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la neurophysiologie, l'anthropologie et l'ethnographie. L'ouvrage comprend quatre parties : 1) les conceptions générales de la recherche en écriture, 2) les approches expérimentales, 3) les travaux visant l'observation du processus d'écriture et de la pratique de l'enseignement de l'écrit,

4) les autres approches relatives aux troubles de la langue écrite et aux procédés de description des textes. Parmi les onze articles que comprend le recueil, on retiendra plus particulièrement les quatre qui suivent : l'analyse des différents niveaux de recherche en écriture par C. Bereiter et M. Scardamalia; la présentation par Hayes et Flower des techniques d'investigation du processus d'écriture; la description par Clark et Florio des méthodes d'observation de l'enseignement de l'écriture; enfin la synthèse de Cooper relative aux concepts servant à l'analyse des discours écrits (cohésion, progression thématique, réseau conceptuel, récit...).

☼	NYSTRAND, Martin (Ed.). *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse,* New York, Academic Press, 1982, 391 p.

Ouvrage collectif réalisé par des psychologues et des linguistes américains, britanniques et canadiens, le livre de M. Nystrand explore les relations entre le lecteur et le scripteur, le scripteur et le texte ainsi que le texte et le contexte. Il est divisé en deux parties : la première porte sur le langage écrit et la seconde concerne les processus et la structure du discours écrit. En tout, on compte quinze études, dont cinq paraissent particulièrement utiles pour la didactique de l'écriture. M. Nystrand propose une analyse des erreurs dans la communication écrite à l'aide d'une typologie à cinq niveaux : graphique, syntaxique, lexical, textuel et contextuel. R.A. Gundlack décrit le début de l'apprentissage de l'écriture et montre que l'enfant peut très tôt utiliser l'écrit s'il est placé dans des situations signifiantes et fonctionnelles. M. Scardamalia, C. Bereiter et H. Gochman étudient le rôle des facteurs de production dans la compétence écrite tels que la mémoire à court terme et les contraintes mécaniques (calligraphie, orthographe et ponctuation). E.J. Bartlett expose les résultats d'une recherche sur les difficultés de détection et de correction d'erreurs syntaxiques et coréférentielles chez des élèves de la 4^{e} primaire à la 1re secondaire. Après avoir distingué trois domaines de connaissance intervenant dans la constitution d'un texte (connaissance du langage, du thème et de l'auditoire), A.N. Applebee rend compte d'une enquête nationale effectuée aux États-Unis sur l'écriture à l'école secondaire en sciences et en classe d'anglais; l'étude révèle que les activités scolaires sont limitées et souvent inefficaces, qu'elles se cantonnent la plupart du temps au mot ou à la phrase, que les thèmes choisis sont préorganisés et ne peuvent pas ainsi donner l'occasion à l'élève d'élargir sa capacité d'exprimer des idées, enfin que l'auditoire dominant reste l'enseignante-évaluatrice ou l'enseignant-évaluateur, réseau bien insuffisant pour que l'élève apprenne à s'adapter à des lectrices ou à des lecteurs diversifiés.

SMITH, Frank. *Writing and the Writer,* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982, 257 p.

Dans ce livre, Frank Smith explore l'activité du scripteur. L'auteur aborde maints aspects de la communication écrite : les fonctions sociales et personnelles du langage écrit, les deux facettes de l'écriture (composition et transcription), les relations entre la pensée et la langue, les différences entre l'oral et l'écrit, les phases du processus d'écriture, l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture. À propos de l'apprentissage de l'écriture, Smith avance qu'on apprend à écrire avant tout en écrivant soi-même, en lisant d'un point de vue de scripteur et en observant d'autres personnes écrire. L'école freinerait l'apprentissage de l'écriture par sa manie de l'évaluation, par son fractionnement des composantes de l'écriture et par l'importance démesurée qu'elle accorde à la transcription (netteté de la graphie, orthographe, grammaire et ponctuation).

2. Ouvrages généraux sur l'enseignement de l'écriture

Les références appartenant à cette catégorie relèvent davantage de la didactique de l'écriture. Ces ouvrages examinent la problématique de l'enseignement de l'écriture au primaire et au secondaire, établissent des principes propres à favoriser l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit et éventuellement proposent des modes d'intervention pédagogique et des exemples d'activités d'écriture touchant différents types de textes.

ACHIM, Pierre (présentation de). «Faire écrire à l'école», *Québec français,* n° 43, 1981.

Ce dossier de *Québec français* fait état de la réflexion pédagogique en ce qui concerne l'écrit au début de l'implantation des nouveaux programmes de français au Québec. La plupart des articles qui le composent tentent d'illustrer comment mettre en pratique une recommandation essentielle des programmes, celle de faire vivre en classe des situations de communication écrite signifiantes. Marie-Paule Lajeunesse rend compte d'une expérience sur le texte menée avec des enfants de 2e année. Josée Valiquette présente quelques solutions aux problèmes pratiques qui se posent en écriture au primaire. Elle insiste sur la nécessité de faire précéder toute situation d'écriture d'une période de mise en train au terme de laquelle chacun arrive à posséder une assez bonne idée de ce qu'il veut dire. Elle suggère de privilégier les textes expressifs et utilitaires proches du vécu des enfants et, pour alléger le travail de correction de l'enseignante ou de l'enseignant, elle explique comment favoriser l'autocorrection par l'élève. Son article comprend en outre un tableau retraçant

l'évolution de l'enfant-scripteur de six à douze ans, ces données étant fournies selon le principe que les interventions des enseignantes et des enseignants doivent respecter le degré de «maturation» des élèves. Marcel Pennors traite de la production écrite au secondaire et souligne l'intérêt de la pédagogie du projet pour donner le goût d'écrire aux jeunes. Cécile Dubé, dans son analyse de textes de fiction d'élèves du primaire, constate que l'écriture chez les enfants, avant d'être un lieu de production esthétique, est d'abord un jeu d'expression où le scripteur-élève est surprésent et s'amuse à transformer son univers quotidien. On doit donc se garder d'associer l'écriture des élèves à celle des écrivains.

■	BLAIN, Daniel *et al. Contribution à la pédagogie du texte I*, Genève, Université de Genève, 1985, 131 p. (Coll. «Cahiers de la section des sciences de l'éducation", n° 40)

Quatre articles forment ce cahier qui s'adresse surtout aux enseignantes et aux enseignants du secondaire. Le premier analyse les conditions de production écrite au premier cycle du secondaire (types de situations et de textes, amorces utilisées et objectifs visés); l'enquête révèle que l'écriture scolaire a un statut ambigu, qu'elle fait généralement intervenir la simulation et qu'elle est fortement marquée par son arrière-plan d'apprentissage et d'évaluation. Le deuxième article rend compte d'une série d'activités de compréhension/production destinées à sensibiliser les élèves à la structuration d'un texte par l'étude des «organisateurs textuels»; les organisateurs textuels correspondent, dans une narration, à des expressions temporelles comme *un soir, pendant ce temps, ensuite, quand*... ou, dans un discours théorique, à des unités logiques comme *sans doute, tout d'abord, d'ailleurs, en plus*... La troisième contribution propose une grille de correction critériée; la comparaison des corrections des mêmes textes par deux enseignants met en évidence des variations entre correcteurs et permet de constater «combien la correction des compositions est un travail personnel qui dépend de la formation et de la sensibilité du maître correcteur». Enfin, le quatrième article présente une grille d'analyse de textes pouvant servir aux enseignantes et aux enseignants; basée sur les travaux textuels de l'équipe de Bronckart, la grille permet d'observer comment des types de textes distincts (discours en situation, discours théorique et narration) font un usage différencié de certaines marques linguistiques telles que les pronoms personnels, les types de phrases, les temps verbaux et les organisateurs.

☼	BRITTON, James, BURGESS, Tony, McLEOD, Alex, MARTIN, Nancy, ROSEN, Harold. *The Development of Writing Abilities (11-18)*, London, Macmillan Education, 1975, 226 p.

L'équipe de Britton a mené cette recherche entre 1966 et 1971 en Angleterre. Le projet visait à décrire les activités de rédaction offertes dans les écoles anglaises

aux élèves de 1re à 7e secondaire à l'intérieur de leurs cours d'anglais, d'histoire, de géographie, de sciences et de religion. Pour classer les textes des élèves, les chercheurs, abandonnant les catégories de la rhétorique classique, ont élaboré une typologie plus appropriée au cadre scolaire. Celle-ci est fondée sur deux dimensions importantes du savoir-écrire : le sens de l'auditoire et la fonction du texte (le but qu'on lui assigne). Une dizaine d'auditoires sont reconnus dont ceux-ci : l'élève à lui-même, l'élève au maître en tant que confident, enseignant ou examinateur, l'élève à ses pairs, l'élève à des lecteurs indéterminés. Quant aux fonctions de base, on en trouve trois: au pôle de la subjectivité, la fonction expressive qui devient poétique si l'auteur a une visée artistique, au pôle de l'interaction sociale, la fonction transactionnelle. Cette dernière se décompose en fonction régulatoire, persuasive et informative, laquelle se subdivise à son tour en sept catégories selon le degré d'abstraction de la tâche demandée. Les résultats de la recherche montrent que, dans la grande majorité des cas, les écrits scolaires s'insèrent dans un circuit rigide où l'élève écrit au professeur pour attester sa compétence ou pour être évalué. Corollairement, la fonction transactionnelle informative paraît largement dominante, la fonction expressive ou poétique n'apparaissant pratiquement qu'au cours d'anglais. En se fondant sur le principe que le développement de l'écriture suit un processus de différenciation, que l'élève doit apprendre à effectuer des tâches d'écriture de plus en plus diversifiées, les auteurs concluent que l'école anglaise de cette époque, en raison de ses pratiques d'écriture limitées, ne permettait pas de développer pleinement le savoir-écrire des élèves. À la suite des travaux de Britton et de ses collaborateurs, l'école anglaise a été profondément modifiée. En langue maternelle, on a assisté, à partir de 1980, à l'implantation de nouvelles démarches pédagogiques connues sous le nom de «language in use» et «writing across the curriculum». La recherche de Britton a influencé les concepteurs des programmes québécois au cours des années 1980, notamment en ce qui a trait à l'importance accordée à la pratique de discours signifiants et variés.

CALKINS, Lucy Mc Cormick. *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth (New Hampshire), Heineman, 1986, 347 p.

Dans la lignée des travaux de Donald H. Graves, Lucy Calkins propose une pédagogie centrée sur l'expression personnelle du jeune. La démarche qu'elle a expérimentée dans plusieurs classes des États-Unis repose sur l'importance de choisir des sujets proches des élèves, sur la nécessité de faire lire et diffuser les textes qu'ils produisent et sur l'accent à mettre sur le processus d'écriture plutôt que sur le simple produit. La classe doit devenir un véritable lieu d'écriture où les élèves produisent régulièrement toutes sortes de textes : récits personnels, récits de fiction, poèmes, textes documentaires... Pour aider les élèves à progresser, l'enseignante ou l'enseignant rencontre individuellement les enfants et organisent des discussions en équipe; au cours de ces entretiens, maître et élèves échangent sur le contenu et la forme des textes, sur les stratégies d'écriture et sur les critères d'appréciation. Ces

entretiens sont au besoin complétés par de courtes leçons au cours desquelles l'enseignante ou l'enseignant fournit de l'information sur des points précis tels que l'emploi des signes de ponctuation, le choix des titres, les méthodes pour démarrer un texte, pour réviser un brouillon, etc. Le corps de l'ouvrage comprend plusieurs chapitres retraçant l'évolution du scripteur apprenti, de la maternelle à la fin du secondaire. On y trouve des renseignements fort utiles sur l'évolution du processus d'écriture et sur les changements de thèmes, de genres et de style apparaissant au fil des âges. Au Québec, les conceptions de l'équipe de Donald H. Graves et Lucy Calkins ont inspiré une recherche en didactique de l'écriture au primaire qui a donné lieu au livre suivant : L. McNicoll et G.-R. Roy, *La pédagogie du brouillon*, Sherbrooke, Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke, 1989, 94 p. Cet ouvrage montre comment, après avoir créé des situations d'écrit motivantes, l'enseignante ou l'enseignant peut amener ses élèves à réviser et à améliorer leurs textes. Pour avoir une idée des conceptions pédagogiques de Donald H. Graves, on se référera à son ouvrage le plus connu : *Writing : Teachers and Children at Work*, Exeter, Heineman, 1983, 326 p.

◘	CHARMEUX, Éveline. *L'écriture à l'école,* Paris, CEDIC, 1983, 194 p. (Coll. «Langue française, théorie et pratique»)

Définissant d'abord sa problématique générale, Éveline Charmeux reconnaît trois composantes fondamentales de l'écriture : 1) l'activité d'énonciation écrite qui concerne l'élaboration et la production du message selon les contraintes de la situation, 2) la composante linguistique qui renvoie à l'utilisation et au fonctionnement de la langue écrite sur tous les plans (typographique, orthographique, lexical, syntaxique et textuel), 3) l'acte graphique lui-même correspondant à la reproduction matérielle des signes de l'écrit à l'aide de la main. Après avoir analysé les capacités psycholinguistiques et psychomotrices à développer dans chacune des composantes, l'auteure propose un itinéraire pédagogique devant permettre une appropriation progressive de l'écrit à partir de la maternelle jusqu'à la fin du primaire. À la maternelle, l'enfant, sans faire d'apprentissages systématiques, se familiarise avec l'univers de l'écrit en étant plongé dans un milieu riche en écrits de toutes sortes. En 1re et 2e année, il apprend notamment à élaborer des messages écrits en situation de groupe, à reconnaître les signes principaux de l'écrit (lettres, correspondances grapho-phonétiques...) et à maîtriser l'acte graphique. Durant les autres années du primaire, l'élève est amené à produire individuellement des textes divers, à accélérer son geste graphique tout en assurant la lisibilité et à étudier de façon plus particulière les caractéristiques de la langue écrite (orthographe, syntaxe, structuration des textes...). La démarche globale d'enseignement-apprentissage proposée par É. Charmeux se rapproche de celle que le programme de français du Québec a mise de l'avant : à des activités globales de communication et d'expression nées de la vie de la classe correspondent des moments d'objectivation et d'analyse du vécu débouchant sur des activités de structuration au cours desquelles est mené un travail systématique

sur des aspects particuliers du langage écrit. À noter qu'Éveline Charmeux distingue les situations de communication, qui sont fortement influencées par la réponse prévue du récepteur et ont souvent un caractère utilitaire, et les situations d'expression, qui sont centrées sur l'émetteur et relèvent davantage du jeu, de la fiction, de la création ou de la libération du moi. Le dernier chapitre du livre est consacré à l'évaluation; l'auteure définit l'évaluation quantitative (le nombre de productions réalisées), l'évaluation qualitative (le type de relation à l'écrit) et le travail sur les textes produits en vue de leur amélioration.

CHAROLLES, Michel *et al. Pour une didactique de l'écriture,* Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1989, 139 p. (Coll. «Didactique des textes»)

L'ouvrage comporte quatre articles déjà parus dans les revues *Pratiques* et *Langue française*. On y trouve l'étude de Michel Charolles sur les règles de composition textuelle recensée dans la section IV de la présente bibliographie. Les trois autres articles portent plus particulièrement sur l'enseignement de l'écriture. Jean-François Halté analyse l'exercice traditionnel de la rédaction, fait un examen critique des annotations généralement inscrites sur les copies des élèves et soumet des propositions pour améliorer les activités d'écriture en classe, par exemple destiner le texte à de véritables lecteurs, insister sur la révision/amélioration et assurer le transfert des connaissances théoriques dans la pratique rédactionnelle. Caroline Masseron étudie le problème de la correction des productions d'élèves et montre l'utilité de critères d'évaluation inspirés des règles de cohérence textuelle formulées par M. Charolles. Enfin André Petitjean plaide en faveur du travail en projet pour renouveler la pédagogie de l'écriture; il insiste sur la prise en considération des fonctions de l'écriture et des divers niveaux de l'activité rédactionnelle (contextualisation, planification et textualisation).

CHISS, Jean-Louis *et al.* (sous la direction de). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3e colloque international de didactique du français*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1987, 328 p. (Coll. «Prisme»)

Issues du troisième colloque international de didactique du français tenu à Namur en septembre 1986, les contributions réunies dans ce volume ont été préparées par des chercheurs français, belges, suisses et québécois, qui ont tenté de présenter l'état du savoir en didactique de l'écriture. Les travaux des congressistes ont été regroupés sous trois thèmes : 1) les rapports entre les textes et leurs conditions de production (pratiques d'écriture dans la société, représentations de l'écrit chez les élèves et les enseignantes et enseignants, typologies des textes, articulation grammaire et écriture...), 2) les textes écrits en situation scolaire (analyse des compétences textuelles des élèves, apports de la linguistique textuelle et de la

sémiotique à la didactique de l'écrit, pratiques renouvelées d'écriture scolaire et d'évaluation des écrits), 3) les processus rédactionnels et leur acquisition (problèmes de la mise en texte, stratégies de planification et de révision, modèles de la psychologie cognitive...). L'énumération des sujets abordés suffit à montrer que les actes du congrès de Namur offrent une bonne introduction aux diverses questions liées au double défi d'apprendre et d'enseigner à écrire des textes.

☼	DABÈNE, Michel. *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1987, 270 p. (Coll. «Prisme»)

Même si l'ouvrage de Michel Dabène est d'ordre surtout sociologique et aurait pu ainsi figurer sous la première rubrique de la présente bibliographie, il intéresse la didactique de la langue maternelle dans la mesure où, en éclairant le fonctionnement de l'écrit dans la société, il permet de mieux déterminer les besoins de formation en écriture, de mieux cerner les éléments de la compétence rédactionnelle que l'école doit favoriser chez les élèves. À l'aide d'entrevues semi-dirigées et d'analyses de textes «ordinaires» (formulaires, constats d'accident...), Michel Dabène a étudié les pratiques d'écriture courantes et les représentations de l'écrit d'environ 150 Français et Françaises appartenant à différentes classes sociales. Les résultats de son enquête montrent que les gens écrivent plus qu'on ne le croit, volontairement ou par nécessité professionnelle, que par référence aux oeuvres littéraires les pratiques d'écriture issues de la vie quotidienne sont rarement ressenties comme la production de véritables écrits, que l'image d'un scripteur idéal est illusoire puisque des dysfonctionnements apparaissent à tous les niveaux d'instruction, enfin qu'un sentiment d'insécurité habite à des degrés divers les scripteurs de tous les échelons de la hiérarchie sociale. L'auteur conclut que l'école ne tient pas suffisamment compte des fonctions sociales de l'écrit et qu'elle prépare mal les jeunes à affronter les tâches d'écriture que la société exige.

◘	GARCIA-DEBANC, Claudine. *L'élève et la production d'écrits,* Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990, 222 p. (Coll. «Didactique des textes»)

En introduction, Claudine Garcia-Debanc explicite le modèle didactique de l'écriture qu'elle a élaboré principalement à la lumière des travaux de l'Institut national de recherche pédagogique et des études psycholinguistiques sur le processus rédactionnel. L'apprenant est placé d'emblée dans des situations globales de production de textes : il écrit un récit qui constituera un livre à diffuser, il réalise un panneau d'exposition pour une autre classe, etc. À l'intérieur de chaque projet, il se donne des critères liés aux diverses tâches d'écriture tant sur le plan de la constitution des textes que sur celui des méthodes de travail. Ces critères sont dégagés à la suite

d'analyses de textes d'auteurs ou de lectures mutuelles durant lesquelles les élèves commentent et critiquent les productions des autres élèves. Le travail systématique sur la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe...) est engagé en fonction des difficultés constatées de manière à ce que les élèves en perçoivent l'utilité pour l'amélioration de leur compétence écrite. L'auteure illustre sa démarche en décrivant deux séquences didactiques, l'une sur le texte explicatif, l'autre sur la prise de notes. Elle consacre également deux chapitres sur le travail de groupe en écriture et sur l'évaluation formative des productions écrites. L'ouvrage comprend un bon nombre de tableaux récapitulatifs ainsi que plusieurs suggestions d'activités ou d'outils devant faciliter l'amélioration des textes (fiche d'auto-évaluation, tableau résumant les caractéristiques d'un type textuel, grille de révision, etc.). La bibliographie fournie réunit les principales études francophones touchant le domaine de l'expression écrite.

◙	GIRARD, Nicole. *Lire et écrire au préscolaire,* Montréal, Mondia, 1989, 154 p.

Ce livre pratique montre comment envisager l'initiation à l'écrit au préscolaire. Pour familiariser les enfants aux diverses fonctions de l'écrit, il convient de créer en classe un environnement riche en écrits de toutes sortes. Nicole Girard décrit des activités pédagogiques qu'elle a vécues avec des petits de cinq ans. Ces activités amènent les enfants à utiliser des messages écrits dans les diverses situations de la vie de la maternelle : au coin du marché, des arts, des sciences, dans l'organisation générale de la classe, etc. Progressivement et naturellement, l'enfant se sensibilise aux divers usages de la langue écrite et apprend que celle-ci peut servir à la communication, à l'information, à la réglementation, à la découverte et à l'expression.

☼	HILLOCKS, George. *Research on Written Composition. New Directions for Teaching,* Urbana (Illinois), National Conference on Research in English/ERIC, 1986, 369 p.

L'ouvrage de Hillocks fournit une synthèse critique des recherches anglo-saxonnes menées dans le domaine de l'écriture entre 1963 et 1982. Faisant suite au rapport de Braddock, Lloyd-Jones et Schoer, qui portait sur les études d'avant 1963, la revue de Hillocks recense environ 2 000 titres autour de trois grands thèmes : le processus d'écriture, le répertoire syntaxique et textuel du scripteur, et les approches pédagogiques. L'auteur résume les résultats des recherches tout en scrutant les méthodologies employées ainsi que les interprétations qui ont été fournies par les chercheurs. Le dernier chapitre intéresse directement les enseignantes et les enseignants, car il dégage les conclusions qu'on peut tirer de la recherche pour l'enseignement de l'écriture. Parmi les données les plus importantes, on peut mentionner celles-ci : 1) les approches pédagogiques axées sur l'acquisition d'habiletés sont plus fructueuses que celles qui visent surtout l'acquisition de

connaissances; 2) la méthode magistrale où l'élève doit assimiler passivement le savoir est moins efficace que la méthode naturelle qui favorise une écriture libre sur des sujets personnels et motivants; par contre, un enseignement plus structuré de l'écriture qui fixe à l'élève des objectifs clairs et qui l'engagent dans des activités bien organisées lui permettant d'apprendre à résoudre lui-même des problèmes réels d'écriture s'avère beaucoup plus efficace que les deux autres méthodes, magistrale ou naturelle; 3) l'enseignement traditionnel de la grammaire n'a aucune incidence sur l'amélioration du savoir-écrire; 4) souvent trop négatifs et trop évasifs, les commentaires que les enseignantes et les enseignants écrivent sur les copies de leurs élèves constituent un mode de rétroaction improductif qui ne joue que sur l'affectivité de l'élève et non sur la qualité de son écriture.

JOLIBERT, Josette (coordination de). *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988, 160 p.

Ce livre est d'abord destiné aux enseignantes et aux enseignants du primaire. Il est issu d'une recherche-action menée pendant deux ans par seize institutrices et instituteurs du Val-d'Oise en France. Les auteurs proposent une pédagogie de l'écrit à la fois structurée et motivante qui repose sur des principes proches des orientations du programme de français du Québec. D'abord, pour devenir un véritable scripteur, l'enfant doit produire des textes (non des phrases ou des paragraphes) en situation réelle de communication. De plus, il doit apprendre à gérer son activité de production, c'est-à-dire à se représenter une situation d'écriture, à planifier son texte et à le réviser. Conjointement aux activités globales d'écriture, l'enseignante ou l'enseignant doit élaborer avec les enfants, dans des activités de systématisation, des connaissances et des critères d'évaluation réinvestissables ultérieurement. Les auteurs insistent cependant sur l'idée que l'écriture à l'école ne doit pas se résumer aux aspects techniques, qu'elle doit signifier beaucoup plus pour l'enfant. C'est dans le cadre d'une vie coopérative assortie d'un travail en projet qu'on peut arriver à engager vraiment l'enfant dans son activité de scripteur. Le livre constitue un guide pédagogique directement utilisable. Il présente une trame de préparation assortie de critères d'évaluation, une démarche d'enseignement/apprentissage convenant à tous les types de textes ainsi que des exemples de projets d'écriture réalisés dans les classes pour sept types de textes (lettres, affiches, recettes et règles de jeux, comptes rendus, récits de vie, nouvelles de science-fiction et poèmes).

LEGROS, Georges (présentation de). «Écrire, disent-ils...», *Enjeux*, n° 11, 1987.

Enjeux est une revue belge destinée à l'enseignement du français. Issu du 3e Colloque international de didactique du français langue maternelle, ce numéro aborde de nombreux aspects de l'écrit. Parmi les textes qui n'ont pas été repris ailleurs sous

une forme ou sous une autre, il convient de citer les suivants. Pierre Bach, dénonçant le cloisonnement de l'enseignement du français, propose une pédagogie de l'écriture axée sur la production de textes «où l'enseignement systématique de la langue, rendu nécessaire par les problèmes rencontrés, sera le plus rapidement possible intégré dans une application pour trouver ainsi sa justification». Marc Lits décrit une séquence d'activités de lecture/écriture organisées autour du récit policier. Luc Colles et Pierre Yerles, dans leur article sur le récit de vie (biographie, autobiographie...), suggèrent quelques situations d'écriture pour ce genre qui vient d'entrer à l'école. Jean-Paul Laurent explique une série d'activités visant la maîtrise du résumé et des opérations sous-jacentes de suppression, de généralisation et de globalisation. Le numéro s'achève sur une bibliographie thématique concernant l'apprentissage de l'écriture.

■ MARNEFFE, Monique (présentation de). «Enseignement de l'écrit», *Enjeux*, n° 19, 1990.

Cet autre numéro d'*Enjeux* consacré à l'écrit réunit des contributions concernant la diversification des pratiques, la programmation et les représentations à l'égard de l'écriture. M. Marneffe rend compte d'une enquête auprès d'enseignantes et d'enseignants du secondaire qui révèle que, même si les types de textes se sont diversifiés, le temps consacré à l'écriture reste insuffisant et que les élèves rédigent encore trop peu à l'école. Louis Gemenne décrit un projet d'écriture littéraire au cours duquel des élèves du secondaire ont réalisé l'adaptation théâtrale d'un fabliau. K. Canvat montre comment on peut exploiter la fable par le biais notamment du pastiche et de la parodie. M.-L. Moreau et B. Mouvet expliquent comment on peut organiser le travail scolaire de manière à mieux tenir compte de la diversité des élèves; l'exemple retenu est l'écriture de la lettre. R. Guibert résume une recherche visant à mieux connaître le rapport à l'écrit des étudiants-adultes; l'enquête indique que les représentations des élèves sont réductrices et témoignent d'un manque d'assurance prononcé; dans la deuxième partie de son article, l'auteure tire des conséquences didactiques de l'enquête. Enfin, D.-G. Brassart rend compte d'une recherche expérimentale sur les textes argumentatifs écrits par des élèves de huit à treize ans; on découvre que les élèves sont capables de produire des textes argumentatifs dès l'âge de huit ou neuf ans, que cette capacité croît avec l'âge, mais que les textes qu'ils produisent spontanément ne sont pas tous argumentatifs mais peuvent relever également de l'explicatif ou de l'injonctif; la recherche de Brassart montre qu'un entraînement didactique orienté vers les caractéristiques structurelles du texte argumentatif suscite une meilleure compétence argumentative.

◘	RICARDOU, Jean. «Écrire en classe», Paris, *Pratiques*, n° 26, 1978, p. 23-70.

Dans ce long article souvent cité, Jean Ricardou, écrivain et théoricien du Nouveau Roman, expose sa vision de l'enseignement de l'écriture de fiction. Il dénonce d'abord «l'idéologie de l'expression et de la représentation» qui pose qu'à la base de tout texte existe nécessairement un quelque chose à dire sur le moi ou sur le monde. Contre ce mythe de la primauté du référent et de la personnalité de l'auteur, Ricardou propose de concevoir l'écriture avant tout comme une entreprise de production textuelle, de travail langagier, où les mots ne sont plus de simples substituts du réel, mais construisent en eux-mêmes le sens. L'écriture en classe de littérature renvoie à une suite d'opérations méthodiques par lesquelles «un écrit, en tant que matière à travailler, accède à une organisation plus élaborée et devient texte». Les opérations d'écriture sont menées à partir de règles propres à accroître les relations entre les éléments à la fois matériels et idéels d'un écrit. Ricardou fournit quelques exemples de règles simples qui peuvent être employées avec des scripteurs débutants. Ainsi on peut demander aux élèves de décrire un univers tel que le texte produit réunisse des occurrences plus ou moins semblables d'une couleur donnée : un texte sur la planète *JAUNE* tissera des liens idéels avec des mots comme *canari, jonquille, blé*... et resserrera la trame matérielle avec des mots graphiquement proches comme *fAUNE, dUNE*, etc. On pourrait recourir également à une règle numerique en vertu de laquelle l'élaboration du texte sera gouvernée par un ou deux nombres : sur le plan idéel, un récit soumis au nombre trois pourra mettre en scène un héros qui partira à l'aventure un trois mars (3e mois de l'année) et devra franchir trois épreuves, etc.; sur le plan matériel, les noms des personnages pourront comprendre trois lettres, certaines phrases pourront contenir des constructions syntaxiques ternaires (trois verbes, trois épithètes ou trois compléments), etc. Comme les règles d'un jeu, ces règles d'écriture peuvent être différentes d'une situation à l'autre et être éventuellement transformées en cours de route pour rendre le texte encore plus intéressant. La pédagogie de la fabrication textuelle mise de l'avant par Ricardou a connu plusieurs prolongements : en France d'abord dans maints articles de la revue *Pratiques* et avec les ateliers d'écriture dirigés par Claudette Oriol-Boyer (cf. la revue *Texte en main*), mais aussi au Québec notamment dans les travaux de l'équipe de Ghislain Bourque (cf. *L'école à fictions*, 2 vol., Chicoutimi, PPMF de l'UQAC, 1985). On pourra lire également de P. Léon et J. Roudier, *L'écriture : préalables à sa pédagogie*, Paris, Association française pour la lecture, 1988, 155 p.

◘	SCHNEUWLY, Bernard (sous la direction de). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990, 343 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques»)

Ce recueil contient les communications présentées au quatrième colloque international de didactique du français langue maternelle qui s'est tenu à Genève en septembre 1989. Il brosse un panorama assez complet des travaux menés en Belgique, en France, au Québec et en Suisse dans le domaine général de la didactique du français et dans celui spécialisé de l'enseignement du français écrit. Plusieurs textes traitent de la lecture, mais un bon nombre abordent également l'écriture. Les contributions touchant l'expression écrite illustrent les efforts de rénovation de l'enseignement de l'écriture et montrent les possibilités de diversifier les pratiques rédactionnelles en classe : ouvrir l'école au monde de la presse, de la publicité, de la bande dessinée, enrichir à la lumière des sciences modernes les activités d'écriture littéraire, travailler les textes utilitaires circulant à l'école et dans la société (la lettre, le résumé, les textes informatifs, les textes prescriptifs, etc.).

◘	SIMARD, Claude. «Synthèse de la recherche dans le domaine de l'expression écrite», dans G. Gagné et G.-R. Roy (sous la direction de), *Didactique du français langue maternelle. Bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke/Montréal, Édition du CRP/Centre de diffusion du PPMF de l'Université de Montréal, 1989, p. 111-142.

L'auteur brosse un panorama critique des recherches en écriture menées au Québec entre 1970 et 1984. Les études recensées sont classées en quatre catégories : 1) la description de la langue écrite des élèves du primaire, du secondaire et du collégial, 2) les essais de renouvellement de la pédagogie de l'écriture et de l'évaluation du savoir-écrire, 3) l'étude des types de textes, 4) des sujets divers tels que l'utilisation pédagogique du traitement de texte et la créativité verbale. Dans sa conclusion, l'auteur souligne la nécessité de ne plus se borner à la dimension étroite de la phrase pour mieux cerner le fonctionnement des unités linguistiques dans le cadre plus large du discours et du texte. Il indique l'intérêt de mieux connaître les stratégies d'écriture des apprentis-scripteurs afin de les aider plus efficacement durant les phases d'écriture. À propos du processus d'écriture, les chercheurs devraient se pencher sur l'élaboration de moyens didactiques propres à amener l'élève à réviser efficacement ses productions écrites. Enfin, sur le plan de l'évaluation, C. Simard rappelle qu'on aurait avantage à concevoir des outils d'appréciation des textes de fiction et d'imagination si l'on ne veut pas réduire l'écrit à ses seules dimensions utilitaires.

SIMARD, Claude. «Tendances actuelles en enseignement de l'écrit au Québec», dans G. Gagné, M. Pagé et E. Torrab (sous la direction de), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990, p. 243-255 (Coll. «Pédagogies en développement»)

Après avoir dégagé les caractéristiques de l'enseignement traditionnel de l'écriture (démarche analytique et transmissive, prédominance du modèle littéraire, circuit fermé où le destinataire des textes se limite au maître correcteur), l'auteur examine les tentatives actuelles de rénovation qui ont vu le jour au Québec depuis 1980. Le premier principe qui ressort concerne la pratique régulière de l'écriture en situations de communication signifiantes. L'élève doit écrire souvent dans des projets motivants adressés autant que possible à des destinataires réels et variés. Le deuxième principe insiste sur la nécessité de diversifier les types de discours : l'école doit s'ouvrir autant aux textes utilitaires (informatifs, incitatifs...) qu'aux textes littéraires (narratifs et poétiques). Claude Simard présente ensuite le concept d'objectivation valorisé par les programmes québécois et souligne les difficultés liées à son actualisation pédagogique. Enfin, il met en garde les éducatrices et les éducateurs contre le risque que l'accent mis actuellement en recherche sur le processus d'écriture n'aboutisse en pédagogie à négliger le nécessaire travail sur la langue et les textes.

VIGNER, Gérard. *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international, 1982, 128 p. (Coll. «Didactique des langues étrangères»

Même si cet ouvrage a été écrit pour l'enseignement du français langue étrangère, il peut contribuer à alimenter la réflexion en didactique de la langue maternelle. G. Vigner propose un modèle reconstituant les étapes de la production textuelle. La composition d'un texte comprendrait au moins trois paliers : 1) un niveau conceptuel prélinguistique où le message à exprimer est inscrit dans une structure profonde d'entendement de nature logico-sémantique, 2) un niveau textuel où s'effectue le choix du genre (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif...) dans lequel se moulera le contenu du texte, 3) un niveau discursif où se réalise la manifestation linguistique du texte avec toutes les opérations s'y rattachant (enchaînement des phrases, anaphore, syntaxe, choix lexical, orthographe...). Après avoir illustré son modèle de production textuelle à partir d'un article du *Monde*, l'auteur propose une pédagogie méthodique de l'écrit qui distingue deux aspects fondamentaux dans l'apprentissage : «d'une part la composante communicative, c'est-à-dire la prise en compte des facteurs de la communication et de leur retentissement sur l'organisation du discours, de l'autre la compétence textuelle, c'est-à-dire l'appropriation du système des règles qui permettent de produire des textes "bien formés". La dernière partie de

l'ouvrage est consacrée à la présentation de plusieurs activités didactiques pour accroître la compétence textuelle : des exercices de reconnaissance des diverses manifestations du thème d'un texte, des exercices de transformation narrative (changer le rôle d'un personnage, modifier la séquence des actions), des exercices de variations thématiques (passer d'un hyperthème temporel à un hyperthème de lieu...), des exercices sur la description (produire des séquences descriptives, passer d'une description valorisante à une description ironique...), des exercices de condensation (résumer) ou d'expansion (amplifier), enfin des exercices de variation du type textuel (passer du narratif à l'argumentatif...).

3. LE PROCESSUS D'ÉCRITURE

Longtemps la pédagogie de l'écriture s'est limitée au texte, à ses caractéristiques internes. Un courant nouveau issu principalement de la psychologie cognitive invite maintenant à inscrire dans l'enseignement des interventions didactiques portant particulièrement sur les activités rédactionnelles. Au lieu de ne regarder que le produit fini, il convient de montrer aussi aux élèves comment gérer le processus d'écriture, en leur proposant des méthodes de travail pour mieux réussir la planification, la mise en texte et la révision de leur discours écrits. En plus des quelques études signalées ci-dessous, d'autres références sur le processus rédactionnel sont fournies ici et là dans la présente bibliographie, notamment aux rubriques «ouvrages généraux à caractère théorique» et «l'évaluation du savoir-écrire».

■ CHAROLLES, Michel (coordination de). «Les activités rédactionnelles», Paris, *Pratiques*, n° 49, 1986.

Ce dossier introduit aux éléments de base relatifs au processus rédactionnel tout en étudiant la gestion de certaines marques linguistiques à l'intérieur de l'activité d'écriture. Après avoir analysé les problèmes généraux d'apprentissage de l'écrit à l'école, M. Charolles décrit les opérations accomplies par le scripteur lors de la planification, de la mise en texte et de la révision. Il suggère ensuite des activités de structuration propres à améliorer le savoir-écrire, les points illustrés touchant les risques d'ambiguïté référentielle des pronoms et les formes de la réfutation. C. Garcia-Debanc montre l'importance de travailler le processus rédactionnel en classe. L'observation des procédures utilisées par les élèves fait partie de l'évaluation formative de l'écriture et permet d'aménager des situations d'apprentissage destinées à développer les opérations mal maîtrisées. En référence au modèle de Hayes et Flower, C. Garcia-Debanc propose un ensemble de situations pédagogiques pour améliorer les méthodes de travail des élèves en écriture. Les autres articles du numéro

concernent des aspects plus particuliers, soit les mécanismes de reformulation pour expliciter ou définir un terme, les mécanismes de reprise des éléments d'un texte, l'emploi des marqueurs argumentatifs comme *certes*, *peu* ou *presque*, enfin l'usage des connecteurs dans les récits d'enfants de six à dix ans.

FAYOL, Michel. «Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction», *Repères*, n° 63, 1984, p. 65-67.

Cet article correspond à une des premières revues publiées dans la francophonie sur les travaux anglo-saxons en composition. M. Fayol commente quelques travaux psychologiques sur le processus d'écriture, particulièrement le modèle tripartite de Hayes et Flower (planification, formulation et révision) et le concept de «surcharge mentale» expliquant le faible rendement des enfants. La surcharge mentale suscitée par les tâches complexes de l'écriture serait en effet aggravée chez les apprentis du fait que ceux-ci, n'ayant pas encore automatisé les niveaux inférieurs de traitement (orthographe, calligraphie...), peineraient à gérer les contraintes de haut niveau telles que l'enchaînement des idées et la structuration globale du texte. L'auteur explicite ensuite la démarche de «facilitation procédurale» imaginée par Bereiter et Scardamalia (1982). Pour rendre la rédaction plus accessible, cette procédure fait porter les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant sur des opérations mentales bien circonscrites. Quatre domaines ont été explorés : l'élaboration des idées en incitant l'élève à «dire plus», la recherche d'idées par l'évocation de concepts liés au thème ou au but du texte, la gestion globale du texte pour prévenir une production au «coup-par-coup», enfin la révision en amenant l'élève à prendre le point de vue du lecteur pour corriger son texte. M. Fayol souligne que l'approche psychologique est prometteuse du fait qu'elle prend en cosidération l'activité même du sujet écrivant, ses connaissances, ses habiletés et ses limites.

GUÉRETTE, Victor. «Savoir écrire, c'est savoir jouer quatre personnages», *Québec français*, n° 58, 1985, p. 50-53.

L'article propose un moyen simple de concrétiser pour les plus jeunes les diverses opérations du processus d'écriture. Chacune des opérations à effectuer est associée à un rôle à jouer. À l'étape de la planification, le «fou-inventeur» trouve les idées à exprimer tandis que l'«architecte» les trie et les nomme. La mise en texte est assumée par le «menuisier» qui rédige et polit les phrases. Enfin, le «juge» révise le texte et s'occupe de la transcription au propre. Cette métaphore serait en général bien accueillie par les élèves et aiderait à mieux organiser un projet d'écriture en classe.

◙	PRÉFONTAINE, Clémence. «Le processus d'écriture», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 18-21.

L'auteure explicite une démarche pédagogique destinée à rendre l'élève conscient des différentes étapes à franchir pour rédiger un texte compréhensible. Des exercices sont prévus à chacune des phases : 1) l'anticipation durant laquelle on cerne le sujet et on inventorie le vocabulaire nécessaire, 2) le plan par lequel on trouve et ordonne les idées à exposer, 3) le brouillon qui consiste à composer des phrases en respectant la structure du plan ou en le modifiant au besoin, 4) la révision par laquelle on vérifie l'enchaînement des idées, la cohérence de l'introduction et de la conclusion ainsi que la correction de la langue, 5) la mise au propre qui correspond à la transcription définitive et au dernier polissage. À l'expérimentation, cette démarche très graduée, essentiellement linéaire en dépit du fait que le processus rédactionnel ne le soit pas chez les scripteurs avancés, aurait permis aux apprenants scripteurs de saisir le caractère méthodique et complexe de l'écriture.

4. Cohérence, organisation et typologie des discours écrits

La cohérence est une notion centrale dans l'étude et l'enseignement de l'écrit. Elle renvoie au fait qu'un texte, loin d'équivaloir à une accumulation de phrases, forme un tout dont les éléments sont liés les uns aux autres. En didactique des langues, la notion de cohérence a dirigé l'attention sur les grands ensembles langagiers et non plus seulement sur les unités minimales du mot et de la phrase. Les discours qui circulent dans la société présentent une grande diversité. Pour en comprendre mieux l'organisation et le fonctionnement, de nombreux auteurs ont tenté de les classer et d'isoler des types. Les programmes de français actuels sont articulés d'ailleurs d'après des types de discours et de textes (informatif, narratif, incitatif, argumentatif...), selon le principe que chaque type de discours suppose un maniement particulier du langage. Les références qui suivent comprennent des ouvrages qui initient aux problèmes de cohérence et qui discutent du traitement didactique des diverses typologies textuelles.

☼	CHAROLLES, Michel. «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue française*, n° 38, 1978, p. 7-41.

Constatant que les remarques des enseignantes et des enseignants à l'égard des malformations textuelles dans les productions de leurs élèves restent la plupart du temps évasives et ne peuvent pas par conséquent aboutir à des activités de remédiation appropriées, M. Charolles énonce et commente quatre grandes règles de cohérence s'appliquant aux deux niveaux d'organisation textuelle, la micro-structure (échelle locale) et la macro-structure (échelle globale). Ces règles sont les suivantes :

1) la répétition selon laquelle un ou des thèmes doivent revenir régulièrement pour assurer la continuité du texte; 2) la progression qui annule les effets de redite pouvant naître de la répétition en exigeant un apport d'information constamment renouvelé; 3) la non-contradiction qui interdit qu'aucun élément sémantique ne vienne infirmer un contenu évoqué antérieurement; 4) la relation qui oblige à lier les faits présentés. L'auteur illustre chacune de ces règles à l'aide d'exemples tirés pour la plupart de copies d'élèves. Il explique également les mécanismes d'ordre linguistique ou logique à l'oeuvre dans l'application des quatre règles reconnues. Pour la francophonie, l'article de M. Charolles est un texte de base dans le domaine de l'étude de la cohérence.

◘	CHAROLLES, Michel (sous la direction de). «L'organisation des textes», *Pratiques*, n° 57, 1988.

Les études rassemblées dans ce numéro concernent les difficultés rencontrées par les élèves dans les tâches de production de textes. Elles sont centrées principalement sur certains faits de langue inscrits dans les phénomènes de discours. Michel Charolles décrit quatre plans d'organisation textuelle qui cohabitent et entrent en interaction dans le discours sans nécessairement être emboîtés hiérarchiquement. Il s'agit 1) de la période, constituée de phrases entretenant des rapports de dépendance, 2) des chaînes, qui concernent les segments renvoyant à un même référent, 3) des portées ou portions de texte ouvrant sur un point de vue donné et commençant par des expressions du type *D'après x*, *Telle personne soutient que*, *Soit un triangle*..., et 4) des séquences qui résultent du découpage du discours en paragraphes ou à l'aide de marqueurs comme *par ailleurs*, *en outre*, *d'une part... d'autre part*. Le deuxième article du numéro, écrit par M.-J. Reichler-Béguelin, traite de l'anaphore et commente les emplois déviants des mécanismes de reprise. Deux autres articles portent sur les introducteurs d'exemples (*notamment*, *entre autres*, *ainsi*, *par exemple*...) et les connecteurs marquant la succession dans une énumération (*premièrement*, *deuxièmement*; *d'abord*, *ensuite*, *enfin*; *d'une part... d'autre part*.) Il convient de citer également l'étude de D. Bessonnat sur le découpage du texte en paragraphes.

◘	DAVID, Jacques, et LE BOUFFANT, Michel (coordination de). «Quelle grammaire pour les textes ?», *Le français aujourd'hui*, n° 86, 1989.

Ce dossier porte principalement sur la gestion des éléments linguistiques dans la production/compréhension de textes. La perspective didactique adoptée se résume à ceci : au lieu de fixer d'avance des connaissances grammaticales à acquérir au fil du cursus scolaire, il vaut mieux déterminer de façon souple des savoirs et des savoir-faire langagiers et les travailler en lien avec la production écrite des élèves. Les auteurs de ce numéro tentent ainsi d'expliciter le concept de «grammaire textuelle»

et soumettent des démarches didactiques propres à assurer dans la pratique l'articulation de la langue et du texte, du code linguistique et de l'expression écrite, de la lecture et de l'écriture. Les articles du dossier abordent les notions grammaticales indispensables à l'amélioration de la capacité de rédaction : les relations anaphoniques ou reprises nominales, l'ordre des groupes dans la phrase en fonction de la progression thématique du texte, l'emploi des temps verbaux, les connecteurs et les repères énonciatifs (les indices du destinataire essentiellement).

◘	LANE, Philippe (coordination de). «Les types de textes», *Pratiques*, n° 56, 1987.

Ce numéro est consacré pour une large part à la notion d'hétérogénéité textuelle, laquelle renvoie au fait que les textes sont rarement typologiquement purs, mais forment au contraire des ensembles composites. B. Combettes explique comment mettre en relation certains faits de langue avec la reconnaissance de tel ou tel type de texte. Il montre la nécessité d'une analyse souple et non univoque. Au lieu de se contenter de quelques indices linguistiques, il faut prendre en considération un faisceau d'indices. Ainsi la description dans un récit entraîne la combinaison de l'imparfait avec une progression thématique surtout linéaire et un lexique surutilisant les qualificatifs et les circonstants. Fr. Revas travaille à la frontière du narratif, du descriptif et de l'injonctif en se concentrant sur les séquences textuelles visant à décrire des actions. J.-M. Adam, pour expliquer l'hétérogénéité des textes, avance la notion de séquence : un texte serait constitué d'un agencement de diverses séquences, ces séquences pouvant appartenir à une structure narrative, descriptive, injonctive, expositive, argumentative, dialogale ou poétique. Enfin, A. Petitjean propose un éventail d'exercices de lecture et d'écriture sur le type descriptif. L'exercice est vu ici comme une activité ponctuelle et analytique qui vise l'atteinte d'objectifs particuliers mais qui doit s'insérer dans un projet global d'écriture lui donnant un sens. L'article concerne principalement la description dans les textes littéraires. Le dossier est complété par une bibliographie réunissant les principaux travaux en typologie des textes.

☼	LUNDQUIST, Lita. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag, 1980, 244 p.

Lita Lundquist offre ici une introduction à la linguistique textuelle et propose un modèle d'analyse des phénomènes rattachés à la cohérence textuelle. Elle définit d'abord le texte comme un signe global constitué d'une suite cohérente de phrases. Elle explique ensuite quelques mécanismes déterminant la cohérence : la coréférence (renvoi à un même référent par l'utilisation d'un pronom ou d'une forme équivalente), la contiguïté sémantique (présence de traits de signification identiques entre les mots d'un texte), les connecteurs (mots de liaison entre les phrases), la progression

thématique (la succession des éléments connus et des éléments nouveaux d'après l'ordre des mots dans la phrase). Dans la dernière section du livre, l'auteure analyse trois textes à l'aide de la méthode qu'elle a élaborée. Lita Lundquist a écrit également un manuel d'analyse textuelle dans la collection «Textes et non textes» chez CEDIC : *L'analyse textuelle, méthode, exercices*, 1983. Six niveaux sont présentés : pragmatique, thématique, sémantique, syntaxique, rhétorique et idéologique.

PÉPIN, Lorraine. «L'apprentissage de la cohérence textuelle», *Liaisons*, vol. 11, n^{os} 3-4, 1987, p. 18-25.

Après avoir décrit deux modèles de rédaction, celui de Flower et Hayes axé sur le «quoi» dire et celui de Bracewell tourné davantage vers le «comment» dire, l'auteure décrit les habiletés requises pour maîtriser la cohérence textuelle : a) savoir coordonner ses idées, b) avoir le souci du lecteur et c) devenir son propre lecteur critique. La deuxième partie de l'article propose une méthode d'apprentissage de la cohérence fondée sur la rétroaction des autres élèves et de l'enseignante ou de l'enseignant sur ce que l'élève a écrit. La critique des textes s'effectue paire de phrases par paire de phrases en suivant le déroulement du texte. Elle implique toute une série de questions axées sur la cohésion et la coordination des idées sur le plan du texte ou des séquences de phrases plutôt que sur le plan du mot ou de la phrase isolée. Par exemple, on demandera à l'élève : «Quel rapport y a-t-il entre ce que tu as écrit là et ce qui précède ?» «Que représente ce pronom *il* ?» «Pour mieux marquer le lien entre ces deux phrases, quel mot de liaison pourrais-tu employer ?». Lorraine Pépin a présenté à l'Université de Montréal une thèse de doctorat établissant une grille d'analyse de la cohérence textuelle. Les défauts d'un texte sont classés selon leur position (à l'intérieur d'une phrase ou dans une suite de phrases), selon leur gravité (leur influence sur la compréhension) et selon leur nature (coréférence, cohésion lexicale, jonction, étagement, défauts d'introduction ou de conclusion, mauvaise gestion des temps, mauvaise organisation des idées, imprécision de l'information, etc.). C'est un outil qui pourrait sûrement être adapté pour l'école primaire et secondaire.

PETITJEAN, André (coordination d'). «Classer les textes», *Pratiques*, n° 62, 1989.

La première moitié du numéro porte sur l'activité pédagogique du tri de textes. Claudine Garcia-Debanc explique les avantages de cette activité qui consiste à proposer aux élèves un bon nombre de textes avec la consigne d'opérer des regroupements et de dégager des caractéristiques textuelles. L'auteure propose une vingtaine de variantes de l'activité. Dans un autre article plus théorique, Jeanine Benoît et Michel Fayol rendent compte d'une étude expérimentale sur l'évolution de la catégorisation des types de textes; l'étude révèle que dans une tâche de tri, la

distinction de différents types de textes apparaît tardivement et que même chez l'adulte, l'opposition entre narration, description et argumentation demeure sommaire. Le dernier article, d'André Petitjean, fournit une vue d'ensemble des principales typologies existantes. Après avoir analysé en soi l'activité de classement de textes, l'auteur reconnaît divers types de classification : les typologies structurelles (d'après l'organisation interne du texte), les typologies énonciatives (selon le mode d'engagement du locuteur dans son discours), les typologies communicationnelles (d'après la fonction dominante du discours), les typologies situationnelles (d'après le domaine social concerné) et les typologies hétérogènes (selon les genres).

REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José, DENERVAUD, Monique et JESPERSEN, Janine. *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, 223 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques»)

Devant le caractère excessivement global des activités d'écriture en classe et le flou des commentaires des enseignantes et des enseignants sur les copies des élèves, les auteures de ce livre ont entrepris d'expliciter les critères de cohérence textuelle. Une dizaine de problèmes de mise en texte sont traités : l'interférence de l'oral, la reprise de l'information par l'emploi de pronoms ou de procédés lexicaux (synonymes, hyperonymes...), la combinaison des temps verbaux, la liaison sémantique entre phrases successives, la structuration thématique d'un texte, le placement des compléments dans la phrase d'après la dynamique du texte, etc. Chaque point fait l'objet d'un court texte théorique et est assorti d'exercices pratiques avec corrigé utilisables avec des élèves du secondaire. Par exemple, à propos de l'interférence de l'oral, on suggère des exercices d'observation de textes proprement oraux, des activités d'analyse de textes mélangeant involontairement le registre oral et le registre écrit ainsi que des exercices de transposition de l'oral à l'écrit. De nombreuses maladresses d'apprenants sont commentées de façon à fonder la didactique du texte sur les difficultés réelles d'apprentissage.

RÜCK, Heribert. *Linguistique textuelle et enseignement du français,* Paris, Hatier-Crédif, 1980, 96 p. (Coll. «Langues et apprentissage des langues»)

Cette traduction explique les notions issues de la «textlinguistik» allemande et trace quelques pistes pour leur mise en oeuvre pédagogique. L'auteur définit le texte et envisage la cohérence sur le double plan des relations du texte à la situation (plan pragmatique) et des relations entre les composants internes du texte (plan sémantico-syntaxique). Il examine en outre divers modes de classification des textes : l'opposition texte fictionnel ~ texte réel, la classification d'après les fonctions langagières (expressif, référentiel, poétique, etc.), la typologie des structures textuelles (narratif, expositif, argumentatif et instructif), l'opposition dialogue ~ monologue,

l'opposition scriptural ~ oral, l'opposition littéraire ~ non-littéraire. Sur le plan didactique, les suggestions de Rück concernent d'abord l'enseignement des langues secondes. Certaines cependant peuvent s'appliquer à la didactique de la langue maternelle, entre autres la définition d'une compétence textuelle à l'intérieur de la compétence de communication, l'étude de la macrostructure et l'analyse des procédés à caractère littéraire. Pour une connaissance plus approfondie de la linguistique textuelle, on consultera, de Jean-Michel Adam, *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle,* Liège, Mardaga, 1990, 265 p.

5. Le récit

Le récit a fait l'objet de nombreuses recherches et constitue sans aucun doute le type de texte le plus connu. C'est également le type textuel le mieux implanté dans le milieu scolaire. Des centaines de livres et d'articles portent sur le texte narratif. La sélection présentée ici réunit des ouvrages généraux d'ordre théorique ou pratique qui se rapportent principalement au récit de fiction.

☼	ADAM, Jean-Michel. *Le récit,* Paris, Presses universitaires de France, 1984, 125 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2149)

Le «Que sais-je ?» de J.-M. Adam introduit le lecteur aux recherches qui ont fondé la narratologie, l'étude scientifique des récits. Le récit ordinaire est pris en considération tout autant que le récit fictionnel. L'auteur définit d'abord le récit et indique les constituants essentiels de ce type textuel. Il examine ensuite divers modèles de schéma narratif, particulièrement la notion de «fonction» de Propp et celle des «possibles narratifs» de Bremond. Le chapitre III délaisse les questions relatives à l'histoire pour se concentrer sur les phénomènes de narration tels que l'ordre du récit (analepse, prolepse et ellipse), le rythme narratif reposant sur l'alternance narration/description et la structure du texte descriptif. Dans le chapitre IV, J.-M. Adam aborde les concepts clés de la sémiotique narrative de l'école de Greimas, soit le schéma actantiel, le programme narratif et le carré sémiotique. Le dernier chapitre est consacré principalement à la présentation des découvertes en psycholinguistique sur la compréhension et la mémorisation de récits. Pour un approfondissement des divers points théoriques abordés dans ce petit essai très dense, on pourra consulter, toujours de Jean-Michel Adam, *Le texte narratif: traité d'analyse textuelle des récits avec des travaux pratiques et leurs corrigés,* Paris, Nathan, 1985, 239 p.

BACH, Pierre. *L'écriture buissonnière. Pédagogie du récit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987, 224 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques»)

Rédigé par un enseignant suisse, ce livre se veut un guide pratique pour l'enseignement de l'écriture narrative au secondaire. Il se divise en trois parties. La première expose des concepts pédagogiques et narratologiques à la base de la démarche proposée; l'auteur énonce ainsi les conditions à respecter pour établir un climat de classe propice à l'expression, rappelle les grands constituants du récit (schéma narratif, séquence, narrateur, personnage...) et explique certaines techniques pour favoriser la créativité. La deuxième partie décrit trois séquences d'enseignement consacrées à l'un des constituants du récit (schéma narratif, personnage et espace); cette section comprend un grand nombre d'activités d'apprentissage portant sur divers genres narratifs (roman, nouvelle, conte et bande dessinée). La troisième et dernière partie traite de l'évaluation; l'auteur insiste sur l'évaluation formative et propose divers instruments didactiques : une grille de correction pour l'enseignant, une fiche d'évaluation continue pour suivre le progrès de chaque élève, un questionnaire-bilan adressé aux élèves et une grille d'observation des méthodes de travail (version de l'enseignant et version de l'élève).

DUMORTIER, Jean-Louis. *Écrire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, 249 p.

Cet ouvrage pratique s'adresse aux enseignantes et aux enseignants du secondaire. Il s'ouvre sur une brève réflexion concernant la production d'un récit fictif en situation scolaire. L'auteur rappelle que le récit fictif correspond à une pratique linguistique essentielle en classe de langue maternelle parce que la fiction narrative contribue directement à l'épanouissement de l'imagination créatrice. J.-L. Dumortier souligne en outre que la rédaction d'un récit fictif à l'école, comme toute activité d'écriture, doit s'inscrire dans une authentique situation de communication. D'où la nécessité d'élargir le réseau des échanges : les élèves écrivent au professeur qui leur écrit lui aussi, ils s'écrivent entre eux ou envoient leurs textes aux élèves d'une autre classe, d'une autre école, à leurs parents, etc. À cette nécessité de socialiser les textes scolaires qu'avait déjà mise en relief Célestin Freinet au début du siècle, l'auteur ajoute une autre exigence, celle d'un travail langagier devant déboucher sur une bonne connaissance des éléments narratifs à manier. La deuxième partie du livre offre ainsi une cinquantaine d'activités d'écriture illustrées pour la plupart par des textes d'écrivains ou des textes écrits en classe. Ces activités portent sur des techniques précises telles que l'invention d'histoires, le dialogue, la voix, la focalisation, le rythme, le vocabulaire et le volume de la phrase. Les exemples fournis sont tirés de nouvelles ou de romans d'auteurs variés : Victor Hugo, Alphonse Daudet, Guy de Maupassant, Georges Simenon, Anne Hébert, Italo Calvino, Julio Cortazar, etc.

☼	FAYOL, Michel. *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985, 159 p. (Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques»)

Avec le «Que sais-je ?» de J.-M. Adam, le livre de Fayol fournit des bases théoriques sur lesquelles on peut fonder une pédagogie du récit. Dans les deux premiers chapitres, l'auteur résume les concepts narratologiques issus de la sémiotique et de la linguistique (fonction, actant, structure narrative, états initial et final...). Dans les chapitres III à V, il passe en revue les travaux de la psychologie cognitive visant à mettre en lumière les modalités de traitement du récit chez les sujets; il y examine entre autres la théorie des schémas. Le chapitre VI est consacré à l'acquisition du récit de l'enfance à l'âge adulte. Les derniers chapitres étudient les problèmes de mise en texte ainsi que les modèles de compréhension et de production des récits. Il faut préciser que l'ouvrage de Fayol s'applique autant au récit de fiction qu'au «récit d'expérience personnelle».

◙	PETITJEAN, André. *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire,* Paris, CEDIC, 1982, 160 p. (Coll. «Textes et non textes»)

Ce livre constitue en quelque sorte une synthèse de plusieurs articles sur le récit fictif parus dans la revue *Pratiques*. L'auteur relate une expérience menée durant plusieurs mois avec une classe du secondaire, au cours de laquelle les élèves ont rédigé en équipe des nouvelles de science-fiction. Le compte rendu pédagogique est entrecoupé de passages théoriques établissant les concepts à posséder en narratologie : la distinction entre auteur, scripteur et narrateur, les déictiques, les modalisateurs, les substituts, les paraphrases, la progression thématique, le point de vue, l'opposition narration/fiction, les analepses et les prolepses, etc. En rupture avec l'enseignement traditionnel de l'écriture, l'auteur préconise la pédagogie du projet (gestion coopérative de la classe, travail en groupe et contrat explicite). Pour améliorer l'évaluation des productions, l'auteur soumet trois propositions : 1) mettre les élèves dans des situations non artificielles d'écriture en leur faisant écrire des textes complets adressés à des destinataires réels, 2) proposer aux élèves des règles explicites d'écriture se traduisant en opérations à effectuer pour obtenir les effets escomptés, 3) remplacer la correction de copie par le processus d'amélioration de texte.

◙	RODARI, Gianni. *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Les éditeurs français réunis, 1979, 251 p.

On se plaint souvent que les élèves n'ont pas d'idées pour imaginer des histoires. La «grammaire» de Rodari peut contribuer à régler ce problème. Auteur

italien très connu en littérature de jeunesse, G. Rodari a tenté dans son livre de mettre à jour «les constantes des mécanismes imaginatifs», les lois de la création verbale. À la lumière de son expérience d'écrivain, il propose un large éventail de techniques d'invention narrative adaptées à tous les âges. Ces techniques convient le scripteur à jouer avec le langage et à porter un regard neuf sur les choses pour transformer le réel. Toutes ces techniques ont fait leurs preuves auprès de jeunes. Citons entre autres : a) le «binôme imaginatif», qui consiste à rapprocher deux mots nettement distants l'un de l'autre et à construire une situation imaginaire où les deux puissent cohabiter, b) le «déraillement de contes populaires», qui parodie un conte connu en y introduisant un élément inattendu, c) la «salade de contes», où plusieurs récits classiques sont mélangés (par exemple Pinocchio danse avec Cendrillon), d) les cartes de Propp, série de dessins illustrant les fonctions de Propp qu'on agence de multiples façons, e) l'«erreur créative», où l'erreur orthographique crée un monde insolite (le *couvent des carmélites* devient le *couvent des caramélites*).

■ VONARBURG, Elizabeth. *Comment écrire des histoires. Guide de l'explorateur*, Beloeil, La Lignée, 1986, 229 p.

Dans cet ouvrage au style vivant, l'auteure explique et commente, à la lumière de son expérience d'écrivaine, les procédés de l'écriture narrative. Son livre constitue un guide accessible et souple à l'intention de celles et de ceux qui veulent améliorer leur pratique du récit fictif. En introduction, l'auteure pose les conditions propres à assurer le plus grand dynamisme possible aux ateliers de création littéraire; elle insiste particulièrement sur la nécessité que les animatrices ou les animateurs produisent eux-mêmes des textes et que chaque texte dans son intégralité reçoive un commentaire critique de tous les participants et les participantes. La première partie du guide résume les notions essentielles du récit littéraire : l'opposition récit/histoire/narration, les types de narrateurs, l'effet de réel et la vraisemblance, le temps du récit et le temps de l'histoire, les éléments du rythme (pause, résumé et ellipse) et de la vitesse (retour en arrière, anticipation, ordre chronologique et fréquence des événements). La deuxième partie reprend en détail les mécanismes exposés précédemment en proposant diverses stratégies de nature à résoudre les problèmes pratiques liés à leur utilisation. Cette partie est particulièrement intéressante pour les enseignantes et les enseignants, car elle cerne bien les difficultés de l'écriture narrative que les élèves doivent surmonter. L'auteure indique les avantages et les limites des techniques narratives relatives au commencement du récit, au rôle et au mode d'insertion des récits de paroles (dialogues et monologues), à l'articulation des événements du récit (par juxtaposition, emboîtement...) et à la caractérisation des personnages. Au centre du volume sont décrits, à titre d'«entracte» ludique, divers jeux-exercices tels le cadavre exquis, la nébuleuse ou constellation de mots, les mots-valises, les «oulipismes» (exclusion d'une lettre donnée, remplacement d'une lettre par une autre...), l'écriture automatique, l'élaboration d'un scénario à partir d'une liste de mots, etc. Ces activités ludiques peuvent servir de «gammes» littéraires,

d'exercices de réchauffement ou d'outils de réflexion sur l'écriture. Le livre se termine sur une nouvelle de science-fiction de l'auteure avec des remarques sur la genèse de l'oeuvre.

6. LES GENRES DU RÉCIT

Les références qui précèdent envisagent le texte narratif d'un point de vue général. Celles qui suivent portent sur des genres de récit particuliers abordés à l'école primaire ou secondaire. Pour ne pas alourdir la bibliographie, on s'est limité à quelques documents d'initiation par genre. Certains, essentiellement théoriques, se concentrent sur les caractéristiques d'un genre, mais la plupart contiennent des propositions didactiques.

LA FABLE

MASSERON, Caroline. «Un genre narratif et didactique : la fable», *Pratiques*, n° 59, 1988, p. 19-35.

L'article de C. Masseron offre un cadre pédagogique pour étudier la fable avec des élèves du premier cycle du secondaire. En plus de décrire les éléments particuliers du genre (un récit bref, des personnages typiques de tel ou tel trait du caractère humain, une morale explicite ou implicite), l'auteure présente un questionnaire destiné à amener les élèves à dégager, de la confrontation de plusieurs textes, des critères de reconnaissance de la fable. L'article se termine sur un éventail d'activités pédagogiques de lecture et d'écriture. En écriture, l'auteure suggère des exercices préparatoires à la rédaction d'une fable (trouver une morale à des textes qui en sont dépourvus, modifier le contenu de la morale en adoptant le point de vue du second personnage...); elle propose également une démarche pour la composition d'une fable complète: a) choix des personnages animaux, b) formulation de la morale, c) élaboration du scénario, d) réexamen de la morale une fois le récit achevé, e) évaluation des productions à l'aide d'une liste de critères.

POULIOT, Suzanne. *Le fabloc. Investigation didactique de la fable,* Sherbrooke, Éditions Naaman, 1986, 169 p.

Matériel pédagogique destiné aux élèves de la fin du primaire et du premier cycle du secondaire, *Le Fabloc* propose une démarche didactique de lecture-écriture où la compréhension et la production sont vues comme deux processus complémentaires. Ce guide pédagogique vise principalement à améliorer la capacité

d'anticipation des élèves et à les faire réfléchir sur les diverses stratégies de persuasion rattachées à un acte de demande. Il comprend trois séries textuelles présentant différentes manifestations du discours de la quête (fables classiques versifiées, fables anciennes ou modernes en prose, planches de BD et textes publicitaires). Le recours à des séries textuelles permet à l'élève de se familiariser avec la notion d'intertextualité et de voir comment un discours peut se rattacher à d'autres discours de même visée. Les activités proposées sont très variées et consistent entre autres à rédiger la partie dialoguée d'une fable, à observer le rôle des signes de ponctuation et des éléments anaphoriques ou à imiter une fable en la pastichant ou en la parodiant. L'auteure a inséré des fragments de copies d'élèves pour illustrer les erreurs possibles des apprenants; elle suggère en regard des interventions de nature à rectifier leurs maladresses.

VANDENDORPE, Christian. «Lire des fables pour apprendre à lire», *Québec français*, n° 74, 1989, p. 30-33.

L'auteur expose d'abord les raisons de la désaffection dont souffre la fable à l'école : son caractère moralisateur, son «odeur de par coeur», son image de genre enfantin et les difficultés lexico-syntaxiques de la langue classique de La Fontaine. Il consacre le reste de son étude à démontrer que la fable peut faciliter l'intensification de la compétence langagière des jeunes du fait qu'il s'agit d'un récit minimal mettant en évidence les mécanismes narratifs fondamentaux. En général, la structure profonde de la fable consiste en un renversement des positions initiales des personnages : le chêne indestructible est déraciné à la fin, alors que le faible roseau sort indemne de la tempête. L'auteur suggère diverses activités pédagogiques pour travailler la fable en classe. La plupart touchent la lecture, mais bon nombre peuvent déboucher sur l'écriture, par exemple les exercices de transposition dramatique et d'invention d'un dénouement. Pour avoir une vue plus complète de la démarche de C. Vandendorpe, on pourra lire son livre *Apprendre à lire des fables, une approche sémio-cognitive,* Montréal, Éd. Le Préambule, 1989, 191 p.

Le conte

CRUYENAERE, Jean-Pol de, et DEZUTTER, Olivier. *Le conte. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1990, 104 p. (Coll. «Séquences»)

Même si la collection «Séquences» est destinée aux enseignantes et aux enseignants du secondaire, cet opuscule sur le conte peut aussi intéresser le personnel enseignant du primaire. Les auteurs ont réuni l'information essentielle sur le conte et ont proposé un dossier pédagogique offrant diverses activités de lecture et d'écriture.

Leur livre situe le genre, montre à la fois la variété et la stabilité des thèmes et de la mécanique narrative à travers l'immense quantité de contes. Les points de vue choisis sont divers : structural, littéraire, anthropologique, ethnologique, etc. Plusieurs exercices d'écriture sont suggérés comme la transformation ou la parodie d'un conte. Le dernier chapitre sur l'oralité sera très utile aux personnes qui veulent s'initier à l'art de raconter. Mentionnons que chaque vade-mecum de la collection «Séquences» est associé à une anthologie de textes.

◙	GUÉRETTE, Charlotte. *Le conte,* Montréal, Éditions Ville-Marie, 1980, 26 p. (Coll. «PPMF-Laval», n° 5)

Cet opuscule résume les traits essentiels du conte à l'intention des enseignantes et des enseignants. L'auteure propose une définition du genre et énumère ses diverses fonctions psychologiques et linguistiques. Elle établit deux grands types de classification des contes : a) par rapport à l'origine : le conte populaire et le conte moderne, b) par rapport au contenu : les contes merveilleux, les contes à rire, les contes sans fin, les contes explicatifs, etc. La dernière partie de la publication peut s'avérer très pratique pour le scripteur apprenti, car elle inventorie les caractéristiques formelles du genre : ses modes de structuration (binaire, ternaire, énumérative ou accumulative), ses types de personnages (surnaturels, animaux ou humains), ses sortes d'aventures (enchantements, métamorphoses, épreuves...), etc. Tous ces éléments sont illustrés par des exemples tirés d'oeuvres de littérature de jeunesse.

◙	JEAN, Georges. *Le pouvoir des contes,* Tournai, Casterman, 1981, 239 p. (Coll. «E_3»)

Le livre de Georges Jean initie le lecteur à diverses approches possibles du conte. Dans la première partie de son ouvrage, l'auteur dégage les constantes du genre, fait voir les difficultés de déterminer une typologie et retrace l'origine de ces récits immémoriaux. La deuxième partie précise la notion de merveilleux et analyse un certain nombre d'éléments du merveilleux du conte : les métamorphoses, les forêts enchantées, les bêtes parlantes... La troisième partie démonte le «meccano» du conte en passant en revue les concepts de l'analyse structurale, spécialement les travaux de Propp, de Bremond, de Greimas et de Denise Paulme. Pour aller au-delà de la mécanique narrative, Georges Jean pénètre ensuite dans l'univers des interprétations psychanalytiques et anthropologiques du conte; tout en nuançant cette approche centrée sur l'inconscient individuel ou collectif, l'auteur met en relief l'intérêt des analyses de Bettelheim pour une meilleure saisie de la fonction psychosociale du conte. La cinquième partie rappelle l'art du conteur et examine le problème du passage de l'oralité à l'écrit. En guise de bilan, G. Jean soumet aux éducatrices et aux éducateurs des suggestions pédagogiques en vue de féconder l'écoute active des

contes, de revitaliser l'art de raconter, de mieux exploiter la richesse culturelle et linguistique des contes. En écriture, il reprend quelques pistes de Gianni Rodari (voir la référence *supra*), entre autres le «déraillement» d'un conte par le renversement de la perspective, la «salade» de contes, le démarquage, qui consiste à réduire un conte à sa trame sur laquelle on construit une autre histoire. Il décrit également le *Tarot des mille et un contes*, de F. Debyser et C. Estrade, matériel pédagogique publié par l'École des loisirs et formé de cartes à jouer qu'on agence en vue d'inventer la trame d'une histoire.

La nouvelle

À cause de sa brièveté, la nouvelle se prête bien à des activités d'écriture en classe. Une autre de ses richesses réside dans sa polymorphie. La nouvelle peut en effet revêtir de multiples formes : réaliste, fantastique, policière, futuriste, etc.

◘	BOIVIN, Aurélien (présentation d'). «La nouvelle», *Québec français*, n° 66, 1987.

Ce dossier de *Québec français* fournit des renseignements très utiles sur la nouvelle littéraire et sur son exploitation en classe du secondaire. Parmi les divers articles qu'il contient, signalons celui de Michel Lord qui établit quelques distinctions entre les genres narratifs brefs, soit la nouvelle réaliste, la nouvelle fantastique, la nouvelle de science-fiction, la légende et le conte merveilleux; en introduction, il oppose la nouvelle au roman en soulignant que, contrairement au roman, qui s'étend longuement sur les motivations des personnages, la nouvelle se construit autour d'un seul événement agitant intensément le héros. Une autre partie du dossier rassemble de nombreux commentaires de nouvellistes québécois qui nous éclairent sur ce genre en plein essor; les écrivains se prononcent sur l'intérêt de la nouvelle, sur son mode de création, sur les qualités d'une nouvelle réussie, etc. La revue inclut une bibliographie de la nouvelle littéraire québécoise et se termine sur un choix de cinq nouvelles écrites par des élèves de cinquième secondaire. À ce dossier on pourra ajouter cet autre article de *Québec français* (n° 36, 1969, p. 44-47) : «Enseigner la nouvelle littéraire», de Suzanne Martin et Marcel Pennors. Bien que les auteurs proposent seulement des activités de lecture, les connaissances dégagées des activités de compréhension pourraient facilement être réinvesties dans des pratiques d'écriture.

◘	DEZUTTER, Olivier, et HUIHOVEN, Thierry. *La nouvelle. Vade-mecum du professeur de français,* Bruxelles, Didier Hatier, 1989, 80 p. (Coll. «Séquences»)

Complété par une anthologie de nouvelles de diverses époques et de divers pays, ce guide pédagogique présente d'abord le domaine de la nouvelle. Le deuxième chapitre suggère des idées de «parcours» didactiques dont un bon nombre concernent l'écriture. Un projet long de composition de nouvelles est décrit dans toutes ses étapes : la production d'un scénario, l'étude des personnages, le choix d'un point de vue, la détermination de l'espace et du temps narratif, et la rédaction complète du texte. Les auteurs suggèrent également des exercices plus courts comme la transposition (composer une nouvelle brève à partir d'un fait divers, d'une bande dessinée...), la contraction (réduire une nouvelle longue), l'invention (imaginer la fin d'un récit, inventer un scénario à partir d'un «binôme imaginatif» à la manière de Rodari), etc. La dernière partie propose des pistes d'exploration des seize nouvelles contenues dans l'anthologie.

LE RÉCIT D'AVENTURES

Le programme du secondaire invite à juste titre les enseignantes et les enseignants à faire écrire des récits d'aventures, car il s'agit d'un genre qu'affectionnent les jeunes en raison de son dynamisme et de son suspense.

☼	TADIÉ, Jean-Yves. *Le roman d'aventures,* Paris, Presses universitaires de France, 1982, 220 p. (Coll. «Écriture»)

Le livre de J.-Y. Tadié constitue un des rares ouvrages en français sur le récit d'aventures. Dans l'introduction, l'auteur se penche sur les caractéristiques du genre : la centralité de l'aventure, le suspense et l'identification au héros invincible; il le compare également aux sous-genres auxquels il a donné naissance, soit le fantastique, la science-fiction, le roman policier et le roman d'espionnage; enfin, il esquisse l'histoire de cette forme littéraire, de l'antiquité jusqu'au XX^{e} siècle. Le reste de l'ouvrage est consacré à l'étude des quatre plus grands maîtres du genre : Dumas, Verne, Stevenson et Conrad, qui l'ont porté à son apogée en France et en Angleterre, dans la seconde moitié du XIX^{e} siècle. Même si le livre de Tadié est essentiellement théorique, il reste très accessible et livre beaucoup de renseignements sur les procédés narratifs du roman d'aventures, notamment en ce qui concerne les personnages, les lieux, les péripéties, le temps et la voix du conteur.

Les références qui suivent portent sur quatre types de récits souvent dépréciés à l'école sous prétexte qu'ils appartiennent à une sous-littérature. Pourtant le policier, la science-fiction, le fantastique et la bande dessinée plaisent beaucoup aux jeunes. Quand on se donne la peine de les découvrir, ils dévoilent des qualités littéraires et pédagogiques incontestables.

LE RÉCIT POLICIER

○ BOILEAU-NARCEJAC. *Le roman policier*, 2e éd., Paris, Presses universitaires de France, 1982, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?»)

Ce livre de Boileau-Narcejac est considéré comme une étude classique sur le genre policier. À partir des pièces maîtresses de la structure du récit policier, les auteurs suivent le l'évolution du genre et établissent quatre grandes formes : 1) le récit du détective, qui donne naissance au roman jeu et au roman plus psychologique, 2) le récit du criminel, dont la violence aboutit à la série noire, 3) le récit de la victime, qui est axé sur le suspense, 4) le récit marginal, qui se tourne vers l'humour et se moque du roman orthodoxe. Boileau-Narcejac analysent chaque voie possible en critiquant les excès auxquels ont abouti certains auteurs qui ont transgressé les règles à la base du «roman problème». L'intérêt du livre réside dans le fait que les auteurs se sont placés dans la perspective de l'écriture en adoptant le point de vue de l'écrivain qui doit raconter une histoire policière.

■ BOIVIN, Aurélien, et MARCOTTE, Hélène (présentation d'). «Le polar», *Québec français*, n° 72, 1988.

Les deux articles théoriques de Jean Fabre et Serge Bergeron constituent une initiation au genre à la fois sur les plans anthropologique, historique et typologique. On y trouve un survol de l'évolution du policier, une comparaison avec les autres genres apparentés tels le fantastique et la science-fiction ainsi qu'une description des trois principales catégories de la littérature policière : a) le roman-problème, où un détective intellectuel résoud une énigme par la force de son raisonnement, b) le roman-suspense, dont le héros est la victime évoluant dans un univers d'angoisse, c) la série noire, celle de l'analyse sociale sans complaisance, des gangsters, de la corruption et de la violence. Le dossier contient à la fois un témoignage très encourageant de Monique Lebrun sur l'enseignement du roman policier au collégial; celle-ci énumère les raisons du succès du polar qui sont à la fois ses atouts pédagogiques : le jeu de l'intellect, l'ingéniosité des structures narratives, le dynamisme de l'histoire, la peinture de la société et la richesse d'un style exploitant tous les niveaux de langue.

VINSON, Marie-Christine. «Écrire un texte de suspense», *Pratiques*, n° 54, 1987, p. 64-72.

Cet article illustre la didactique renouvelée de l'écriture se fondant sur le va-et-vient lecture/écriture/théorie et respectant le processus rédactionnel préparation/mise en texte/réécriture. L'auteure relate un projet vécu avec des élèves du 1er cycle du secondaire désireux de mieux maîtriser le suspense propre au récit policier. Dans un premier temps, les élèves essaient d'affiner leur connaissance du suspense par un échange en classe sur des séries télévisuelles et par l'analyse d'un roman de W. Irish. Sur le modèle du texte étudié, chaque élève entreprend la rédaction d'un suspense, une lecture mutuelle suit et des lacunes sont repérées dans les premiers jets par les élèves et le professeur. Pour que la réécriture devienne une véritable amélioration, une fiche est distribuée aux élèves; celle-ci reprend les critères dégagés dans l'activité préparatoire : la contribution de chaque étape du récit à la logique de l'histoire, l'ancrage temporel et spatial des péripéties, l'utilisation d'un vocabulaire affectif traduisant l'émotion et l'angoisse, la dramatisation de la situation par l'insistance sur la fuite impossible, etc. En comparant deux versions de textes d'élèves, M.-C. Vinson montre comment on peut évaluer de façon explicite un récit d'apprenti et comment on peut déceler une évolution entre deux états d'un texte. En conclusion, elle souligne les avantages de la démarche: 1) l'analyse d'un texte d'auteur permet de préciser les objectifs d'écriture; 2) l'exercice d'écriture assure une véritable appropriation des connaissances théoriques qui, sans cela, resteraient purement passives; 3) le premier jet met en évidence les difficultés des élèves; 4) la fiche de révision représente une balise qui relance et précise la deuxième écriture.

Le récit de science-fiction

CADET, Christiane. «Effets de vraisemblance dans le récit d'anticipation ou comment écrire un récit futuriste à partir d'un corpus journalistique», *Pratiques*, n° 54, 1987, p. 21-30.

L'article recense d'abord les principaux procédés pour créer un effet de réel dans les récits de science-fiction : la description, le retour en arrière, les données chiffrées, le rôle des noms propres, etc. L'auteure relate ensuite une expérience menée avec des élèves du secondaire en vue de les amener à s'approprier ces moyens de produire l'illusion du vrai dans un récit. L'idée principale est d'aider les jeunes à inventer un monde futuriste en exploitant une documentation technique. Le corpus choisi pour le projet est formé de coupures de journaux et de textes de construction concernant des projets de ponts ou de tunnels entre la France et l'Angleterre. D'autres thèmes et des prolongements du travail sont suggérés : les transformations de la forêt

amazonienne, le réchauffement de la planète, la fusion de deux genres (énigme policière et science-fiction), etc. L'article illustre bien l'application pédagogique de la notion d'intertextualité et montre comment les types de textes peuvent se répondre et se compléter.

◘	FERRAN, Pierre (sous la direction de). *L'enseignement du français par la science-fiction*, Paris, Les éditions ESF, 1979, 155 p. (Coll. «Sciences de l'éducation»)

Cet ouvrage collectif reste un document clé sur l'utilisation pédagogique de la science-fiction. Les auteurs ont voulu démystifier ce genre inconnu, voire méprisé. Ils consacrent leurs premières pages à dissiper les idées reçues qui circulent à propos de la S.F. : littérature hyperspécialisée supposément réservée à des initiés, sous-genre qui serait en soi négligeable et médiocre, ramassis d'histoires axées sur la violence et le clinquant technologique, etc. Ils formulent quelques conseils pour faciliter l'introduction de la S.F. en classe : choisir des textes courts de nature à intéresser les élèves, privilégier une démarche historique et progressive, établir des parallèles entre le récit d'aventures, le western et le récit d'anticipation pour faire ressortir les structures identiques dans des décors différents. Le corps de l'ouvrage présente un large éventail d'activités de lecture et d'écriture pour le primaire et le secondaire. Par exemple, les auteurs suggèrent de faire construire des scénarios de S.F. à partir de journaux scientifiques ou plus ludiquement de cadavres exquis, de proposer les meilleurs scénarios à des écrivains connus qui accepteraient de les développer, d'écrire une histoire «à plusieurs mains», chaque scripteur «prenant la suite de celui qui l'a précédé et orientant l'histoire dans le sens qu'il choisit», etc. À la fin, le livre expose les avantages d'exploiter la S.F. en classe de français : 1) elle favorise la créativité, 2) elle suscite l'invention verbale, 3) elle assure l'interdisciplinarité, spécialement avec les sciences, 4) elle permet une réflexion sur les problèmes de notre temps tels que la pollution, la guerre atomique, l'oppression politique et les périls de la technologie génétique.

◘	SPEHNER, Norbert (coordination de). «La science-fiction», *Québec français*, n° 42, 1981.

Voici un dossier fouillé qui peut servir d'introduction au domaine effervescent de la science-fiction. Ce numéro, à la fois pédagogique et littéraire, montre l'intérêt et la richesse du genre, et contribue à détruire bien des préjugés circulant au sujet de cette littérature pourtant si populaire auprès des jeunes. N. Spehner tente d'abord de décrire les quatre grandes catégories de la science-fiction: a) le récit d'aventures futuriste du type *La guerre des étoiles,* b) l'épopée fantastique se situant dans un

lointain passé imaginaire, comme *Le seigneur des anneaux* de Tolkien, c) la science-fiction proprement dite qui plonge le lecteur dans les mystères du cosmos et les découvertes scientifiques, d) la fiction spéculative, la nouvelle vague qui préfère les sciences humaines aux sciences pures et qui introduit des thèmes controversés tels que la sexualité, la politique et l'écologie. N. Spehner brosse ensuite un court historique de la S.F., des origines lointaines à l'époque contemporaine. D'autres articles relatent des expériences pédagogiques au primaire et au secondaire, certaines portant sur l'écriture. E. Vonarburg rend compte notamment de son animation d'ateliers d'écriture de nouvelles de science-fiction dans lesquels l'accent est mis moins sur les contenus que sur la forme et les techniques narratives. Ici et là dans le numéro, des encadrés résument les caractéristiques de la littérature de science-fiction : les lieux (des territoires inconnus de la Terre à l'espace sidéral), les temps (le passé légendaire au futur hypertechnique), les personnages (les humains, les machines, les mutants et les extraterrestres), les thèmes (l'utopie scientifique, les dangers génétiques, les problèmes écologiques, l'aliénation politique...). Sept bibliographies sélectives permettent au lecteur de se frayer un chemin dans l'univers de la S.F.; certaines présentent des ouvrages théoriques, d'autres font référence à des oeuvres importantes, étrangères ou québécoises, d'autres enfin commentent des ouvrages pédagogiques.

LE RÉCIT FANTASTIQUE

◘	FABRE, Jean (présentation de). «Le fantastique», *Québec français*, n° 50, 1983.

Ce dossier, essentiellement littéraire, procure une bonne connaissance des caractéristiques et des oeuvres importantes du genre fantastique. L'article de Jean Fabre analyse les traits essentiels du récit fantastique : un être ou un phénomène surnaturel fait irruption dans la réalité ordinaire et suscite un climat d'angoisse, voire d'horreur. Trois autres articles portent sur le fantastique au Québec : celui de Maurice Émond retrace l'histoire du genre dans notre littérature; Aurélien Boivin étudie le conte surnaturel au XIX^{e} siècle avec ses êtres maléfiques comme le diable, le loup-garou, les feux follets et les revenants, tandis que Claude Janelle présente quelques oeuvres de jeunes auteurs. Signalons enfin le parcours de lectures proposé par Richard Lévesque, qui commente quelques oeuvres des auteures et auteurs marquants des XIX^{e} et XX^{e} siècles, tels Edgar A. Poe, Bram Stoker (*Dracula*), Gaston Leroux (*Le fantôme de l'Opéra*) et Ira Levin (*Un bébé pour Rosemary*).

YERLÈS, Pierre, et LITS, Marc. *Le fantastique. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1990, 99 p. (Coll. «Séquences»)

La première partie de l'ouvrage permet de cerner le genre fantastique. Après l'avoir distingué des genres voisins du merveilleux et de la science-fiction, les auteurs le définissent comme le récit d'une peur imaginaire née de l'insertion de l'irrationnel dans le monde réel. Ils examinent ensuite les principaux thèmes du fantastique ainsi que son schéma structurel. Enfin ils situent le genre dans l'histoire littéraire et l'imaginaire social. La deuxième partie du guide présente des propositions didactiques pour travailler le fantastique en classe de français. On y trouve des exercices préliminaires de définition du genre, des activités pour étudier les thèmes, les catégories et le lexique du fantastique, des exercices de comparaison, enfin des exercices de production allant du récit puzzle à la rédaction complète d'une nouvelle. Le dossier se termine sur des pistes d'exploitation des oeuvres et des textes théoriques contenus dans l'anthologie complétant le vade-mecum.

LA BANDE DESSINÉE

BARON-CARVAIS, Annie. *La bande dessinée*, Paris, Presses universitaires de France, 1985, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2212)

Le «Que sais-je ?» d'Annie Baron-Carvais remplit les buts de la collection en ce qu'il présente quelques notions de base relatives à la BD. L'auteure a tenté de rétablir un genre souvent dévalorisé et de dégager son importance dans l'environnement culturel du monde contemporain. Elle retrace l'histoire générale des bandes dessinées et fournit un synopsis historique pour chacun des pays où ont été créées des BD. Elle expose ensuite les principales techniques narratives d'un récit texte-image : les plans, les angles de vue, le mouvement, les pensées des sujets et le fond sonore. Dans les deux derniers chapitres, elle traite des fonctions de la bande dessinée, de sa mission pédagogique, des valeurs qu'elle transmet, et livre des données d'enquête sur les lecteurs de BD et sur son vaste marché.

FRÉMION, Yves. *L'ABC de la BD*, Tournai, Casterman, 1983, 152 p. (Coll. «E3»)

Yves Frémion a animé pendant de nombreuses années des ateliers d'écriture de BD. Il communique ici les leçons de sa vaste expérience. La première partie de son essai livre des réflexions générales sur la bande dessinée, sur son histoire, sur les préjugés qui l'entourent et sur la «narration figurative», c'est-à-dire la narration fondée

sur l'association de l'image et du texte. La deuxième partie, plus pratique, décrit une méthode pour réaliser soi-même ou faire réaliser à des jeunes une bande dessinée. La démarche proposée s'adresse surtout aux débutants, mais comporte quelques indications pour des élèves plus avancés. L'auteur distingue huit étapes de travail : 1) l'élaboration d'une histoire, 2) le scénario (découpage de l'histoire en images), 3) le tracé du cadre de la planche et l'esquisse des cases avec le tracé des bulles, 4) le choix du titre et le dessin de la première case, 5) le dessin au crayon des autres cases et leur séparation sur la planche, 6) l'encrage et le coloriage, 7) l'écriture du texte, 8) la publication. Y. Frémion illustre sa démarche par un exemple concret et commente une quinzaine de BD produites par des enfants. La fin du livre contient des conseils pratiques sur l'animation d'ateliers de BD.

FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. *Dessins et bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972, 96 p.

Le précis de Fresnault-Deruelle présente les rudiments de la bande dessinée. Il comprend une série de courtes études sur les différentes composantes de la BD : la vignette, les ballons, les relations entre le texte et l'image, le montage, la mise en page, le scénario, les héros, le temps et l'espace. En plus d'initier aux techniques de la BD, l'auteur suggère des pistes de travail à explorer en classe.

LANGLOIS, Richard. «Les étapes sommaires de réalisation d'une B.D.», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 39-42.

Dans ce court article, R. Langlois résume les phases d'élaboration d'une BD : 1) le synopsis ou le résumé de l'histoire, 2) l'étude des personnages sur les plans physique, psychologique et social, 3) le scénario où le bédéiste découpe et monte son histoire en cases, 4) la réalisation graphique, qui doit prendre place seulement lorsque les choix narratifs sont bien arrêtés. L'article peut servir de guide à quiconque veut organiser un projet de production d'une BD avec des jeunes. L'auteur insiste sur la maîtrise du discours narratif et donne des conseils pratiques sur le matériel à utiliser et sur les qualités à viser.

LE ROMAN ET L'ÉCRITURE LONGUE EN CLASSE

Le roman a été très étudié en littérature. On se limitera ici à fournir des références sur l'écriture de roman en classe à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire qui voudraient se lancer dans l'entreprise de l'écriture longue, c'est-à-dire d'un projet s'étalant sur une période de plusieurs semaines, voire de plusieurs mois.

HALTÉ, Jean-François. «Travailler en projet. 1. Vivre au Moyen-Âge : un projet pluridisciplinaire. 2. Écrire un roman historique en classe de cinquième. 3. Écrire ensemble.», *Pratiques*, n° 36, p. 37-70.

Trois textes composent cet article qui relate une même expérience vécue au secondaire, celle d'un projet pédagogique intitulé «Vivre au Moyen-Âge» et mettant à contribution trois disciplines : l'histoire, le français et les arts. Le premier texte donne un aperçu général du projet et analyse les points essentiels du travail pluridisciplinaire. Les deux autres portent plus particulièrement sur l'écriture collective du roman illustré que les élèves de Halté ont produit. L'auteur explique les étapes du projet (mise en place, rédaction, fabrication et diffusion du livre) ainsi que les objets d'apprentissage touchés et les modes de travail retenus. Il analyse les contraintes que la rédaction collective d'un récit fait peser sur l'écriture et l'organisation de la classe. Le travail s'est déroulé de décembre à janvier. Répartis en équipes, les élèves ont réussi à produire treize histoires médiévales qu'ils ont articulées, à la manière du *Décaméron*, au moyen d'un récit englobant, celui d'une succession de veillées où tour à tour chacun des personnages doit raconter une aventure pour divertir l'assemblée. Le compte rendu de J.-F. Halté promeut la pédagogie du projet, qui vise à donner un sens aux activités scolaires en engageant les élèves dans des réalisations effectives.

MASSERON, Caroline. «Élaboration d'un texte long : l'exemple du genre fantastique en 4e», *Pratiques*, n° 66, 1990, p. 3-56.

C. Masseron, dans ce long article, explique la didactique de l'écriture élaborée depuis une quinzaine d'années par l'équipe de la revue française *Pratiques*. Cette didactique repose sur une interaction constante entre la lecture et l'écriture : en lisant des textes, l'élève apprend à se poser des questions de scripteur et, parallèlement, en produisant des textes, il s'habitue à se distancier de son écrit comme s'il en devenait le lecteur. La démarche de C. Masseron et des autres collaboratrices et collaborateurs de *Pratiques* tente en outre de respecter les étapes du processus d'écriture en suivant cette séquence : a) un moment de planification, b) un moment de mise en texte provisoire et c) un moment de révision-amélioration. C. Masseron explique en détail le déroulement du projet d'écriture d'une nouvelle fantastique qu'elle a réalisé avec des élèves faibles de 3e secondaire. Chacune des trois phases du projet comporte des pratiques d'écriture enrichies par des activités de structuration consistant en des discussions collectives sur le genre étudié et des analyses de textes d'auteurs ou d'élèves. La première étape du projet vise l'élaboration en équipe d'un scénario à partir d'un guide thématique dans lequel les élèves puisent des idées quant au cadre de l'histoire, au dénouement, à l'élément surnaturel, aux effets d'angoisse et aux personnages. La deuxième étape est la rédaction complète et individuelle d'une première version des textes. Cette phase est cruciale, car elle permet à l'enseignante et à l'enseignant de relever les difficultés des élèves sur lesquelles il convient de

revenir. Dans le projet, les problèmes les plus importants concernaient la gestion du temps du récit, l'emploi des signes de ponctuation, la reprise anaphorique, l'expression de la causalité et l'organisation du dénouement. Pour la dernière étape, l'auteur insiste sur les interventions menées en classe dans le but d'aider les élèves à améliorer le dénouement de leur nouvelle. En plus d'exposer clairement les principes d'une didactique méthodique de l'écriture, où les mécanismes et les dysfonctionnements textuels sont traités à la lumière de critères de réussite précis, l'article de C. Masseron propose une gamme d'outils pédagogiques comme des matrices d'analyse structurale, des questionnaires de compréhension d'oeuvres fantastiques et des grilles de révision pour les élèves. Rappelons que C. Masseron a publié un autre article, plus théorique, sur les règles de fonctionnement du fantastique dans *Pratiques*, n° 34, 1982, p. 31-74.

◙	NOËL-GAUDREAULT, Monique. «L'écriture collective de roman», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 26-30; n° 71, 1988, p. 62-71.

Définissant l'imagination comme une capacité qui se développe plutôt qu'un don intuitif, l'auteure propose une démarche méthodique de création narrative tenant aux caractéristiques suivantes : a) au départ, une pratique de lecture d'un roman d'écrivain met en lumière des points théoriques relatifs au récit; b) une pratique d'écriture fait suite à la pratique de compréhension qu'elle relance et complète; c) chaque pratique de production comprend une phase d'écriture, de relecture et de réécriture, ces trois opérations faisant l'objet de consignes précises liées aux notions théoriques étudiées lors de l'analyse du roman d'écrivain. L'article illustre cette démarche de va-et-vient entre théorie, lecture et écriture à l'aide de trois expériences d'écriture de roman vécues par des élèves de 6e année. Chaque roman est axé sur une composante narratologique, soit les personnages, la temporalité ou la structure du récit. Les résultats de l'expérimentation prouvent que même des jeunes du primaire peuvent manier sans difficulté des notions narratologiques relativement abstraites et les exploiter dans leur propre activité d'écriture et de lecture. L'auteure commente, dans la deuxième partie de son étude, les difficultés rencontrées quant au fonctionnement des équipes, à l'attitude devant la rigueur des consignes et au temps imparti. Elle souligne en outre l'originalité de sa formule de roman collectif où chaque équipe compose un chapitre racontant une histoire autonome se faisant en même temps l'écho de toutes les autres. Pour avoir une idée plus précise de la conception de l'auteure relative à l'écriture de fiction à l'école, on se reportera à son article plus théorique : «Regards sur la construction du fictif au primaire», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, n° 3, 1990, p. 367-378.

PETITJEAN, André. «Apprendre à écrire un texte de fiction», *Pratiques*, n° 27, 1980, p. 89-119.

Ce compte rendu pédagogique relate une expérience d'écriture d'un récit long de science-fiction avec des élèves de deuxième secondaire. Le projet s'est étalé sur deux trimestres et a permis d'intégrer l'ensemble des activités du cours de français et d'éviter ainsi le compartimentage habituel. L'auteur suit le déroulement chronologique de l'expérience en entrecoupant l'historique des activités par des exposés théoriques, des extraits de livres lus en classe et des morceaux de textes écrits par des élèves. Ses commentaires portent sur les problèmes de gestion de la classe : la négociation du contrat avec les élèves, le conseil coopératif, les règles de fonctionnement du travail en groupe et les modalités de la notation. Cependant, l'auteur s'étend davantage sur les problèmes liés à l'apprentissage de l'écriture. La démarche qu'il propose nécessite une interaction constante entre l'écriture, la lecture et les mises au point théoriques entrecoupant les séances de travail de groupe. Petitjean montre comment, à l'intérieur d'une pratique globale de communication, il est possible de travailler des contenus d'enseignement précis. Ces contenus sont d'ordre linguistique (l'opposition imparfait ~ passé simple, la syntaxe des phrases complexes, le rôle des affixes dans la création de néologismes techniques...) et d'ordre narratologique ou textuel (l'évolution de l'état initial, la distinction entre auteur et narrateur, la structure de la description et son rôle dans le récit, les valeurs de la métaphore...).

7. La poésie

La linguistique contemporaine et les théories littéraires modernes nous ont permis de mieux connaître les éléments constitutifs du langage poétique. Quelques ouvrages sur le fonctionnement du texte poétique sont signalés ici. On fournit également des références sur les modes d'initiation poétique à l'école.

ARCHAMBAULT, Andrée, et PANISSET-ROUSSEL, Élizabeth. *Initiation à l'expression poétique au primaire*, Montréal, PPMF de l'Université de Montréal, 1982, 282 p.

Les deux auteures exposent d'abord une démarche pédagogique propre à favoriser l'expression poétique chez les enfants. Cette démarche se décompose en trois temps : 1) une phase d'ouverture au cours de laquelle on fait surgir des images au moyen d'activités d'exploration sensorielle, plastique, gestuelle, musicale ou verbale, 2) une phase d'écriture/réécriture qui correspond à une étape de sélection des matériaux suscités précédemment, de mise en mots, d'organisation et d'amélioration

du texte, c) une phase de communication où les textes sont diffusés et commentés en groupe. Le deuxième chapitre recense les caractéristiques du texte poétique qu'on peut travailler au primaire. Ces composantes du langage poétique sont regroupées selon les deux axes reconnus par Jean Ricardou : 1) le pôle idéel (sens, image et affectivité) et 2) le pôle matériel (espace du texte, sonorité et rythme). Le troisième chapitre porte sur les interventions didactiques à effectuer à chacune des étapes du processus; les auteures montrent notamment comment on peut aider l'élève à améliorer son texte. Les deux derniers chapitres présentent de nombreuses activités pédagogiques. Sont décrites d'abord des activités globales illustrant les trois moments de la démarche et gravitant autour de thèmes tels que l'automne, les fantômes, le jouet magique, la nuit et le voyage. Sont ensuite illustrées des activités d'appoint, qui consistent en exercices ou jeux d'écriture portant sur telle ou telle facette de la poésie (sonorité, graphisme, rimes, analogies, personnification, prolongement d'un texte d'auteur, etc.). Le livre est complété par de nombreux exemples de poèmes d'enfants.

Association française des enseignants de français. *Aimer/enseigner la poésie*, Paris, Syros/Alternatives, 1990, 265 p.

Ce recueil fournit une synthèse des courants pédagogiques modernes relatifs à la poésie. Il reprend des articles concernant la poésie parus dans *Le Français aujourd'hui* entre 1980 et 1990. Les articles ont été regroupés en trois parties. La première examine des problèmes généraux liés à l'enseignement de la poésie : l'opposition entre une démarche psychologique centrée sur l'expression du moi et une approche plus formelle et plus linguistique, le rôle et la place des jeux poétiques, l'utilisation des textes de poètes contemporains. La deuxième partie fournit des suggestions de travail sur des aspects techniques de la poésie tels que la disposition graphique, les rimes et les jeux de sonorités. Dans la troisième partie, on rend compte de diverses pratiques de poésie allant de la maternelle à l'université. L'ouvrage se termine par des entretiens avec six poètes contemporains. Chaque article est accompagné d'une bibliographie.

BALPE, Jean-Pierre (sous la direction de). «Bricolage poétique», *Pratiques*, n° 39, 1983.

La revue *Pratiques* a publié de nombreux articles sur la poésie et sur son enseignement. Le titre du numéro 39 indique bien l'approche active que les auteurs proposent pour initier les jeunes à l'écriture poétique : la poésie est d'abord vue comme un travail, une manipulation des matériaux constitutifs de la langue (son, graphie, mot et phrase). Jean-Pierre Balpe ouvre le numéro en proposant un parcours pédagogique issu d'une expérience vécue au secondaire professionnel; ses activités d'écriture poétique prennent leur source dans l'étude de textes d'auteurs connus (Apollinaire, Breton, Reverdy...) et exploitent plusieurs techniques : le calligramme, le

caviardage, le haïku, la structure répétée et le cadavre exquis. Dans un autre article, il examine les possibilités d'aide à la création offertes par l'ordinateur. Daniel Delas commente ensuite les implications pédagogiques des jeux poétiques (motivation de l'élève, travail sur le langage à partir de règles précises...) et en recense un certain nombre : la suite alphabétique, l'arbre soleil, les comptines, le mot dessiné, les mots-valises, l'invention de proverbes, etc. Mentionnons enfin l'autre inventaire d'exercices d'écriture préparé par Daniel Grojnowski; celui-ci a regroupé ses jeux en catégories : a) les jeux sur le signe graphique comme la lettre manquante et l'orthographe fantaisiste, b) les jeux sur l'espace graphique comme la disposition d'un texte en suivant une figure géométrique, c) les jeux sur le rythme en pastichant par exemple une recette de cuisine.

◘	DELAS, Daniel. *Poétique/pratique*, Paris, CEDIC, 1977, 173 p. (Coll. «Textes et non textes»)

À celles et à ceux qui veulent dépasser le flou d'une vision simplement affective ou intuitive du poème pour accéder à une connaissance plus explicite du travail de fabrication langagière à la base de la poésie, D. Delas offre une initiation méthodique aux concepts fondamentaux de l'analyse linguistique du langage poétique. Chaque concept est défini et illustré en quelques pages. La consultation est facilitée du fait que les notions sont présentées par ordre alphabétique. Entre autres, l'auteur explique les notions de connotation, d'équivalence, d'espace graphique, de figure, d'intertextualité, de prosodie, de symbolisme sonore et de versification. La deuxième partie de l'ouvrage réunit trois analyses de poèmes modernes qui mettent en lumière les concepts étudiés dans la partie théorique. La fin du livre vise à esquisser un art poétique moderne en regroupant des citations de poètes contemporains tels Aragon, Breton, Char, Claudel, Ponge et Queneau.

○	DESROSIERS, Rachel. *La créativité verbale chez les enfants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975, 240 p. (Coll. «Pédagogie d'aujourd'hui»)

R. Desrosiers s'est efforcée de dégager les composantes de la créativité verbale dans des textes libres de 160 enfants de huit à onze ans. Pour vérifier son hypothèse de départ selon laquelle la créativité verbale repose sur un jeu de figures (métaphore, comparaison, etc.), l'auteure a utilisé la méthode comparative, c'est-à-dire la comparaison de textes créatifs et de textes non créatifs. Les productions des enfants ont d'abord été classées selon leur degré de créativité par quatre juges; ceux-ci ont utilisé une grille de cinq critères et la fidélité de l'évaluation a été contrôlée par plusieurs tests. La chercheuse s'est employée ensuite à déceler et à regrouper les figures présentes dans le corpus des textes jugés créatifs. Enfin, les données recueillies ont été soumises à un traitement statistique pour voir si les différences

observées entre les deux types de productions étaient vraiment significatives. Les résultats de l'étude confirment l'hypothèse : l'analyse structurale comme l'analyse statistique font ressortir les figures comme l'invariant de la créativité verbale. Celle-ci ne reposerait pas tant sur l'emploi de telle ou telle figure particulière que sur des réseaux de figures se manifestant à la fois dans la phrase et dans le texte. Même si la créativité verbale est d'essence formelle, l'auteure précise qu'une initiation systématique aux procédés rhétoriques n'engendrerait pas nécessairement la créativité chez les enfants, car celle-ci naît d'abord de la pensée intime de l'être. Ainsi la personnification et la coordination d'éléments vraisemblables et invraisemblables forment les figures dominantes du style enfantin parce qu'elles s'accordent avec la psychologie des enfants, avec leur vision du monde. Pour R. Desrosiers, l'important consiste à créer un milieu éducatif stimulant où l'enfant pourra découvrir que le langage poétique est un mode d'expression plus intime, plus sensible et plus inventif. Autre observation pédagogique importante que livre la chercheuse : les expériences auprès des enfants ont montré que les sujets de rédaction complètement libres ont donné moins de textes créatifs que les sujets «stimulus», c'est-à-dire des amorces de textes dépaysant l'enfant et activant son imagination. Nul doute que la grille d'appréciation de la créativité verbale élaborée par R. Desrosiers puisse contribuer à orienter la recherche dans le champ négligé de l'évaluation des textes de création.

◙	ROY, Bruno. *Imaginer pour écrire. Ateliers d'écriture et enseignement de la poésie*, Montréal, VLB Éditeur, 1988, 220 p.

Tout en étant un effort de réflexion sur le langage poétique et sur la didactique de la poésie, le livre de Bruno Roy convoque avant tout le lecteur à la pratique textuelle. L'auteur propose une démarche d'écriture poétique en classe axée sur le jeu et le plaisir des mots. L'ouvrage réunit une trentaine d'activités conçues pour amener l'élève à considérer le langage non plus seulement dans sa fonction de représentation du réel, mais aussi dans son pouvoir de produire en soi de la signification. Les jeux de langage proposés sont regroupés autour de trois catégories (combinatoire, ludique et métaphorique) et exploitent les multiples procédés d'invention verbale : homophonie, analogie, associations libres, fusion de mots, métaphore, imitation, poème antonymique, etc. Des exemples de poèmes produits par des jeunes illustrent ce que des adolescentes et adolescents du secondaire et du collégial peuvent écrire. Certains jeux pourraient facilement être adaptés pour les enfants du primaire.

☼	SUHAMY, Henri. *La poétique,* Paris, Presses Universitaires de France, 1986, 125 p. (Coll. «Que sais-je ?, n° 2311)

L'essai de Suhamy offre un panorama des divers aspects du domaine poétique. Les deux premiers chapitres étudient les facettes de la poétique (notions d'inspiration, de création et d'esthétisme), puis retracent les principales conceptions de la poésie

qui se sont succédé au fil des siècles (courant aristotélicien, classicisme, romantisme, symbolisme et surréalisme). Les chapitres III et IV examinent les procédés de versification et les formes poétiques les plus connues (épopée, sonnet, poème ludique, haïku, etc.) En dernier lieu, l'auteur examine le concept de «poéticité»; il se demande s'il existe en soi des thèmes poétiques et à quoi on pourrait reconnaître la particularité du langage poétique.

8. LE DISCOURS INFORMATIF

Le discours informatif est avant tout utilitaire. D'une grande polymorphie, il s'actualise dans diverses structures textuelles. En schématisant, on peut lui attribuer deux arrangements textuels fondamentaux : la description (ou exposition) et l'explication. La description, qu'on trouve aussi très souvent dans le discours narratif, répond à la question «comment» et peut présenter différentes formes : a) la description statique, celle qui s'ordonne d'après une relation tout–partie ou d'une relation spatiale (du haut vers le bas, de la gauche vers la droite, de proche en loin...), b) la description séquentielle, celle qui suit un ordre chronologique en présentant les étapes d'un processus, enfin c) la comparaison, qui oppose deux êtres ou deux choses en dégageant des ressemblances et des différences, des avantages et des inconvénients. L'explication répond, elle, à la question «pourquoi». Elle implique une relation de cause à conséquence et emprunte une démarche de résolution de problème. Comme le texte explicatif vise à élucider une question et qu'il transmet de l'information à des fins démonstratives, il peut s'apparenter à l'argumentation. Au sens large, on peut ranger aussi dans le discours informatif les textes régulatoires, ceux qui commandent une action (recettes, règlements, consignes de jeu...). Le discours informatif commence à peine à être exploité dans la classe de langue maternelle. Les références sur son traitement pédagogique sont donc moins nombreuses, surtout dans le domaine de l'écriture. Cette lacune doit être comblée, si l'on songe que les élèves rencontrent sans cesse le discours informatif dans les manuels, le matériel didactique, les livres documentaires, etc.

COMBETTES, Bernard, et TOMASSONE, Roberte. *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988, 140 p. (Coll. «Prisme»)

Ce livre offre aux enseignantes et aux enseignants du secondaire des notions et des moyens d'analyse pouvant les aider à mieux exploiter les mécanismes linguistiques à l'oeuvre dans le texte informatif. Les auteurs décrivent d'abord les façons d'introduire des éléments d'information dans un texte selon leur degré de familiarité supposé chez le lecteur. Ils étudient en deuxième lieu les procédés de reprise assurant la désignation d'un référent récurrent, soit les pronominalisations et

les substitutions lexicales (synonymie, hyperonymie et paraphrase). Le troisième chapitre traite des phénomènes syntaxiques permettant de condenser plus ou moins l'information dans un même énoncé; on y traite particulièrement du déplacement des groupes, de la nominalisation et de l'apposition. Le quatrième chapitre expose les diverses progressions thématiques, c'est-à-dire les différents modes d'enchaînement des phrases dans un paragraphe. Le livre propose à la fin une série d'activités sur les notions linguistiques étudiées dans les chapitres théoriques. Ces exercices relativement exigeants sont autant d'exemples montrant comment la linguistique textuelle a contribué à renouveler les activités systématiques sur la langue.

FISET, Réjeane. «L'activité "faire une recherche" au primaire», Québec, *Vie pédagogique*, partie 1 : n° 60, avril 1989, p. 7-10, partie 2 : n° 61, juin 1989, p. 13-15, partie 3 : n° 62, sept.-oct. 1989, p. 10-13, partie 4 : n° 63, nov.-déc. 1989, p. 8-11.

Cet article paru en quatre volets est issu d'une thèse de doctorat. L'auteure expose les problèmes liés à la réalisation d'une «recherche» au primaire, activité très répandue dans nos écoles. Les résultats souvent décevants de ce type d'activité tiendraient à différents facteurs. Les élèves auraient d'abord une conception floue et limitée des actions à mener pour réussir une telle tâche : ils n'entreverraient pas la nécessité de prendre des notes de lecture, d'organiser les renseignements retenus ou de réviser leurs brouillons. Les enseignantes et les enseignants gagneraient donc à expliciter toutes les phases du travail documentaire. En outre, on devrait veiller à mieux élaborer certaines stratégies de lecture relatives à l'utilisation des tables de matières ou des index, au balayage typographique du texte et à la détermination des idées principales. En écriture, pour éviter la copie et la reproduction mot à mot, il conviendrait d'initier les élèves aux mécanismes de reformulation débouchant sur une condensation et une combinaison de l'information. L'auteure propose une démarche pédagogique inspirée des travaux des psycholinguistes Goodman et Burke. Trois étapes sont précisées : a) les activités de prélecture au cours desquelles l'enseignante ou l'enseignant propose une discussion servant à dégager les différents aspects du thème et à départager ce que l'on sait déjà et ce que l'on voudrait savoir ; b) les activités de lecture durant lesquelles les enfants consultent diverses sources, réunissent une documentation et sélectionnent les renseignements pertinents; c) les activités de production où l'on organise et présente l'information à transmettre aux destinataires visés.

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (coordination de). «Les écrits non-fictionnels», *Pratiques*, n° 48, 1985.

Ce dossier porte principalement sur les écrits proprement scolaires que les élèves sont appelés à produire pour leurs études. Claudine Garcia-Debanc soumet quelques propositions pour une initiation méthodique à la prise de notes au primaire et au secondaire. Les deux articles d'Yves Reuter et Jean-Paul Laurent étudient les

capacités exigées par l'acte de condenser et suggèrent des pistes pédagogiques pour amener les élèves à maîtriser le résumé. Christianne Montécot et Marguerite Rochette rendent compte d'une démarche s'inspirant de la pédagogie de projet où les élèves doivent confectionner une brochure résultant d'un reportage-enquête; pour y arriver, ils sont amenés à s'initier à diverses techniques d'expression (rédaction de lettres, élaboration d'un questionnaire d'entrevue, prise de notes, recherche documentaire, résumé de textes...); la démarche a été expérimentée à l'université, mais elle pourrait être adaptée pour le secondaire.

■ PETITJEAN, André (coordination d'). «Les textes explicatifs», *Pratiques*, n° 51, 1986.

Ce numéro de *Pratiques* assure une bonne introduction aux textes explicatifs, à leurs caractéristiques situationnelles, textuelles et linguistiques ainsi qu'aux problèmes d'apprentissage qu'ils posent aux élèves du primaire et du secondaire. L'essentiel du dossier concerne l'explication proprement dite, soit le discours visant à faire comprendre le réel, mais on y trouve également des analyses du texte injonctif axé sur un «faire» et organisé selon la chronologie des actes à exécuter (consignes de jeu ou notices de fabrication). Parmi les difficultés des apprenants, les auteurs signalent des carences à la fois cognitives et linguistiques telles qu'une capacité limitée de catégorisation et de synthèse entraînant redondance ou absence de hiérarchisation de l'information, un sens déficient de l'organisation générale du texte débouchant souvent sur une mise en relation insuffisante des phrases, enfin un manque de familiarité avec les tours impersonnels, la nominalisation ou les vocabulaires techniques. Plusieurs activités pédagogiques sont suggérées pour lever ces hypothèques : la constitution d'un corpus puis l'observation des caractéristiques des divers textes informatifs recueillis, la transformation d'un texte documentaire en récit, la révision des brouillons à l'aide d'un questionnaire précisant les critères à respecter, le texte-puzzle à remettre en ordre, l'évaluation d'une consigne de jeu en faisant jouer une autre personne à partir seulement de la lecture du texte produit, l'analyse de divers connecteurs marquant une relation donnée, l'insertion de mots-liens dans un texte explicatif qui en est dépourvu, etc. Les auteurs insistent également sur l'interdisciplinarité et la collaboration des enseignantes et enseignants de sciences, d'histoire et de géographie.

Repères, Institut national de recherche pédagogique. Trois numéros sur le texte explicatif :

- «Communiquer et expliquer au collège», n° 69, 1986. (Le collège ici correspond au 1er cycle du secondaire.)
- «Discours explicatifs en classe», n° 72, 1987.
- «Le discours explicatif, genres et texte», n° 77, 1989.

Ces numéros rendent compte d'une recherche-innovation menée par diverses équipes de l'INRP de Paris. L'explication a été entendue de façon très large et s'applique autant aux discours oraux quotidiens qu'aux discours didactiques de vulgarisation scientifique. Quelques articles portent plus particulièrement sur l'explication écrite.

Du n° 69 : Anne Leclaire-Halté analyse une production d'une élève de treize ans qui devait rédiger un article de journal visant à informer le lecteur sur ce qu'on trouve à la médiathèque de sa ville et lui donner envie d'y aller. L'analyse révèle un glissement du texte, qui commence comme un article de journal, puis continue sous la forme d'un exercice scolaire, compte rendu ou rédaction. L'auteure impute cette dérive à l'artificialité de la situation proposée à l'adolescente : même si son texte était susceptible de paraître dans un journal local, l'élève n'avait pas une idée assez claire du destinataire et du sort que connaîtrait son texte, de sorte qu'elle a pu conclure que son texte serait simplement lu et noté par l'enseignante ou l'enseignant, selon le rituel scolaire habituel. Cette expérience montre la difficulté de créer en classe de vraies situations fonctionnelles d'écriture.

Du n° 72 : Un autre article d'Anne Leclaire-Halté examine des textes d'élèves de troisième secondaire à qui on a demandé de différencier merveilleux, fantastique et science-fiction. Ces textes de comparaison présentent tous des indices d'objectivité : marqueurs de généralisation (*souvent, la plupart du temps*), prédominance du présent et absence de *je* comme de *nous*; par ailleurs, les types d'organisation des textes présentent une distribution inégale : une minorité est structurée de façon synthétique, la plupart relevant du mode énumératif. À la fin du numéro, Jean-François Halté résume les pistes pédagogiques ouvertes par les résultats de recherche des différentes équipes de l'INRP : l'ancrage des activités pédagogiques dans le champ de la communication, la prise en considération des multiples formes de l'explication (la discussion orale tout autant que le texte théorique) et la description de trois types de situations didactiques (les situations découlant de la communication ordinaire en classe, les situations enclenchant des projets d'apprentissage et les situations visant à mettre au point des savoirs conceptuels sur l'explication).

Du n° 77 : Danielle Coltier et Francine Gentilhomme décrivent des activités visant à amener les élèves à prendre conscience du fait que la forme de l'explication varie en fonction des paramètres situationnels : activité de tri de textes selon leur origine, adaptation de recettes pour cuisiniers avertis à l'intention d'enfants, transformation d'un fait divers en récit explicatif, production de textes de vulgarisation scientifique à partir de faits divers pour faire comprendre le processus de généralisation. Dans toutes ces activités, une approche constructiviste est privilégiée, en ce sens que l'enseignante ou l'enseignant n'apporte pas d'emblée des solutions aux problèmes d'écriture qui se posent aux élèves, mais, en les guidant, il les laisse trouver leurs propres solutions. Le dernier article de Jean-François Halté trace le bilan de la recherche de l'INRP sur le discours explicatif et précise les conditions d'une transposition didactique réussie.

○	SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, 184 p. (Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques»)

En s'appuyant sur le modèle général de fonctionnement du langage établi par l'équipe de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly s'est efforcé d'éclairer le processus d'acquisition du langage écrit. Il a procédé à l'analyse de textes informatifs et argumentatifs produits par des élèves de 4e, 6e et 8e année. Les textes informatifs devaient expliquer le jeu de cache-cache, tandis que les textes argumentatifs correspondaient à une lettre d'opinion sur les dangers de donner de l'argent de poche aux enfants. L'analyse des quelque deux cents textes retenus a porté sur quatre classes d'unités linguistiques particulièrement importantes pour la textualisation : la ponctuation (point, virgule et alinéa), les organisateurs textuels ou connecteurs (*et, alors, car, par exemple, de manière générale*...), les anaphores (pronoms substituts, répétition d'un mot, reprise par un synonyme...) et les modalisateurs (auxiliaires modaux, expressions du type *il est probable, malheureusement*...). À tous ces niveaux, l'apprentissage de la langue écrite suppose une profonde transformation du système de production langagière. Cette transformation se traduit notamment par une gestion plus autonome des mécanismes textuels, par une articulation plus poussée du texte au but recherché et au destinataire visé, et par une capacité de distanciation croissante du scripteur par rapport à sa propre activité langagière. La comparaison des textes informatifs et argumentatifs permet à B. Schneuwly d'affirmer que l'apprentissage de l'écrit ne se fait pas de façon identifique d'un type de texte à l'autre : «l'enseignement doit donc être conçu de manière différentielle, aborder différents types de textes à tout âge».

9. L'ARGUMENTATION

Le texte argumentatif vise à démontrer ou à réfuter une thèse, une opinion. L'argumentation joue un rôle essentiel dans la vie en société, car elle constitue pour la citoyenne ou le citoyen un puissant moyen de défendre ses idées. Elle est considérée par les spécialistes comme l'une des composantes langagières les plus difficiles à maîtriser, ce qui ne signifie pas forcément qu'on ne peut l'étudier dès le primaire. Les ouvrages qui suivent concernent l'argumentation en tant que telle, le développement de la capacité d'argumenter ou les pratiques d'écriture argumentative en classe.

BÉLAND, Jean-Pierre. «Vers une didactique du discours argumentatif», *Québec français*, n° 49, 1983, p. 64-67.

Même si cet article est orienté vers la lecture, on y trouve des notions importantes pour aborder l'écriture de textes argumentatifs. L'auteur définit le discours argumentatif en l'opposant aux discours d'ordre et d'information. Il analyse l'argumentation d'après ces cinq éléments de base : la thèse, la thèse adverse, les arguments, la réfutation et la contre-réfutation. Ces constituants s'ordonnent de façon très souple, certains pouvant même rester implicites. L'auteur traite également des textes à argumentation indirecte où la responsabilité de l'interprétation de la visée persuasive relève du seul lecteur. L'article comprend des exemples et des commentaires pédagogiques qui fournissent des indications sur la manière d'aborder le discours argumentatif au secondaire. Entre autres, l'auteur insiste sur la nécessité de mettre en relief, dans l'enseignement de l'argumentation, les composants pragmatiques, c'est-à-dire les facteurs psychosociaux et idéologiques influençant la communication.

BLAIN, Daniel *et al. Contribution à la pédagogie du texte II*, Genève, Université de Genève, 1988, 129 p. (Coll. «Cahiers de la section des sciences de l'éducation», n° 52)

Le premier texte de B. Schneuwly résume les principes de base de l'équipe suisse travaillant dans la lignée des recherches de Bronckart : 1) inscrire les textes à produire en classe dans une situation de communication réelle ou à tout le moins simulée; 2) préciser les caractéristiques des textes à travailler de manière à fonder la révision et l'évaluation sur des critères explicités; 3) planifier l'enseignement de la composition sous forme de séquences englobantes pour éviter le compartimentage du

français (lecture, vocabulaire, grammaire...); 4) se concentrer sur quelques objectifs limités en prenant particulièrement en considération les lacunes et les difficultés des élèves; 5) travailler de manière contrastive en montrant les différences qu'il y a d'écrire un texte narratif ou argumentatif, d'écrire pour un destinataire connu ou inconnu, etc. Les autres textes du livre présentent quatre séquences didactiques menées dans des classes du secondaire avec des élèves de douze à quinze ans. Ces séquences abordent l'argumentation sous divers points de vue. Les sujets sont variés : critique de messages publicitaires et de vidéoclips, lettre d'opinion sur l'opportunité d'acheter un vélomoteur à une adolescente ou à un adolescent, lettre de demande pour assister à un match d'improvisation théâtrale ou compte rendu d'un débat dans le style journalistique. Les enseignantes et les enseignants qui relatent ces expériences pédagogiques insistent sur la nécessité de préparer le contenu des textes par des discussions orales servant à trouver et à sélectionner les arguments. Ils décrivent également des grilles d'évaluation formative (appelées des «listes de contrôle») ainsi que plusieurs activités sur les aspects formels de l'argumentation (connecteurs, procédés d'introduction et de conclusion, mise en page...). Parmi ces exercices sur les caractéristiques de l'argumentation, mentionnons la transformation d'un texte en changeant le sujet mais en gardant les termes argumentatifs, la remise en ordre des paragraphes d'un texte, la réinsertion des organisateurs argumentatifs soustraits d'un texte et l'analyse des textes logatomiques (c'est-à-dire formés de mots inventés) pour faire ressortir les aspects morphologiques des textes par la mise en retrait du contenu.

■ BOISSINOT, Alain, et LASSERRE, Marie-Martine. «Argumenter, du collège au lycée», *Le français aujourd'hui*, n° 89, 1990.

Les auteurs définissent d'abord le texte argumentatif comme un discours qui fait passer d'une thèse refusée à une thèse proposée au moyen d'un processus d'argumentation. Ils reconnaissent divers modèles argumentatifs : l'argumentatif «dilué», propre au discours éclaté de l'écriture journalistique, et l'argumentatif plus construit, qui peut suivre une démarche démonstrative, expositive ou polémique. L'article donne ensuite un aperçu du travail sur la langue qu'on peut effectuer pour amener les élèves à mieux lire et à mieux produire des textes argumentatifs. Par exemple, la présence de deux thèses opposées entraîne l'emploi de mécanismes linguistiques pour «valoriser ou dévaloriser un point de vue, pour présenter la pensée d'autrui ou la réfuter», etc. Le recours au raisonnement oblige «à construire des catégories englobantes, d'où un travail sur le lexique et la recherche des hyperonymes». Pour finir, les auteurs commentent l'exemple du maniement de *on*. Ils montrent que la polysémie de *on*, qui tantôt a une valeur indéfinie, tantôt une valeur de *nous*, permet à l'énonciateur de passer subtilement d'un point de vue extérieur, celui de la thèse réfutée, à un point de vue plus universel (*tout le monde pense que...*) ou encore personnel, celui de la thèse défendue.

BOISSONNAULT, Pierre, FAFARD, Roger, et GADBOIS, Vital. *La dissertation. Outil de pensée, outil de communication,* Beloeil, La Lignée, 1980, 255 p.

L'ouvrage concerne essentiellement les aspects logiques et documentaires de la dissertation. Les auteurs décrivent, à l'intention des étudiantes et des étudiants, une méthode de travail mettant l'accent sur les trois phases préalables à la rédaction, soit l'analyse du sujet, la recherche d'idées et l'établissement d'un plan détaillé. Le manuel fournit des explications théoriques simples que viennent illustrer de nombreux exemples et exercices. Les sujets de dissertation proposés relèvent uniquement de la littérature. Un petit guide pédagogique complète le manuel; il contient des conseils pédagogiques pour les enseignantes et les enseignants avec des fiches d'évaluation d'une dissertation écrite ou d'un exposé oral.

CHAROLLES, Michel (coordination de). «Argumenter», *Pratiques*, n° 28, 1980.

L'article de Michel Charolles sur les formes directes et indirectes de l'argumentation met en évidence l'incidence des facteurs situationnels sur les autres éléments constitutifs d'une conduite argumentative, soit l'objet de la polémique, l'argumentateur, l'argumentataire, la thèse défendue et les arguments invoqués pour la défendre. Jean-Pierre Balpe propose des activités propres à développer la capacité de déduction et de mise en relation telles que la résolution d'énigmes ou le complètement de séquences de phrases ou de syllogismes. J.-C. Chevalier, C. Garcia et A. Leclaire étudient les valeurs concessives de *mais* et *quand même*, et proposent une série d'exercices visant à faciliter l'utilisation de ce genre de connecteurs servant à la réfutation. Les trois derniers articles du numéro concernent davantage l'argumentation orale. À propos de la réfutation, on pourra se référer aussi à l'article de D. Coltin *et al.* dans *Pratiques*, n° 53, 1987, p. 39-58, où l'on trouve une gamme d'exercices et d'activités rédactionnelles visant à entraîner les élèves au maniement des formes d'expression de la réfutation (les verbes de communication : *soutenir, démontrer, prétendre...*, les expressions concessives : *certes... mais...*, l'usage du conditionnel, etc.).

■ CHAROLLES, Michel (coordination de). «La dissertation», *Pratiques*, n° 68, 1990.

Dans l'article de présentation du dossier, M. Charolles définit la dissertation comme un exercice scolaire écrit, relativement bref, à caractère argumentatif et s'appliquant à des matières controversées. Soulignant les difficultés d'abstraction, de conceptualisation et de distanciation liées à la dissertation et dénonçant en regard le flou des conseils de rédaction traditionnels, M. Charolles prône une initiation méthodique aux concepts et aux mécanismes de la dissertation en tant que texte argumentatif. G. Vigner montre la place importante du lexique dans l'élaboration du discours argumentatif; ainsi les opérations de généralisation et de conceptualisation qu'il nécessite supposent l'emploi d'hyperonymes et d'un ensemble de termes spécialisés renvoyant aux concepts du domaine traité. Après avoir distingué dissertation et argumentation, I. Delcambre décrit une séquence pédagogique comprenant d'abord des activités de lecture et d'écriture pour consolider le texte argumentatif, puis des activités d'analyse et de production de dissertations; l'article est illustré par l'évaluation des forces et des faiblesses des productions d'une élève représentative de la classe. Le dossier se termine par des textes retraçant l'origine et l'évolution de la dissertation comme exercice scolaire.

■ OLÉRON, Pierre. *L'argumentation*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, 127 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2087)

P. Oléron souligne la multiplicité caractérisant l'argumentation. Il la rattache à la fois à un fait social, à un mode de langage et à une forme de raisonnement. Il classe les divers types d'arguments selon qu'ils se centrent sur l'affectivité du récepteur, qu'ils misent sur l'aspect intellectuel en fournissant des preuves et des justifications (appel aux faits, déduction, principes...) ou qu'ils mettent en oeuvre un mécanisme de personnalisation (crédibilité de l'argumentateur ou autorité des personnes citées). L'auteur examine enfin la construction de l'argumentation et discute certaines questions comme le poids et l'ordre des arguments, la prise en considération de l'auditoire et la réfutation des arguments de l'adversaire.

☼ PERELMAN, Chaïm, et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, 5e éd., Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1988, 734 p.

Reconnu comme un des classiques du champ de l'argumentation, cet imposant traité est d'essence philosophique plutôt que linguistique. Les auteurs présentent une théorie de l'argumentation conçue comme une action sur les esprits au moyen du discours. Ils analysent la structure et les mécanismes de l'argumentation en mettant

en avant l'idée que c'est en fonction d'un auditoire donné que se développe tout discours argumentatif. Le traité étudie l'argumentation savante comme l'argumentation quotidienne et examine les moyens employés aussi bien par les philosophes que par les politiciens, les avocats ou les publicistes. La partie centrale de l'ouvrage est consacrée à l'analyse des schèmes d'arguments. Les exemples fournis se concentrent sur les textes écrits.

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette (présentation de). «Le discours argumentatif», *Québec français*, n° 79, 1990.

Même si ce dossier porte surtout sur l'argumentation orale chez les enfants ou sur des sujets connexes comme la discussion en classe de mathématique, il présente des notions générales qui peuvent éclairer le traitement didactique du discours argumentatif écrit. L'article de Raymond Blain, en référence à la théorie des séquences textuelles de Jean-Michel Adam, montre que la plupart des textes sont hétérogènes et se composent de plusieurs séquences. À l'intérieur d'une structure argumentative dominante, on peut trouver ainsi une séquence narrative ou descriptive venant appuyer un argument. R. Blain propose une approche de lecture et d'écriture du texte argumentatif qui amène l'élève à reconnaître d'abord l'articulation des grands composants de l'argumentation (les prémisses, la chaîne des arguments et la conclusion), à saisir l'imbrication des séquences, à repérer les marques de surface (pronoms de 1re personne, temps du discours et marqueurs de relation logique), puis à différencier un thème, un fait et une opinion. Suzanne G. Chartrand prône une didactique de l'argumentation au secondaire qui prend en considération non seulement l'étude des aspects notionnels et situationnels de l'argumentation, mais aussi les mécanismes linguistiques en jeu dans les textes argumentatifs. S'inspirant d'un matériel pédagogique suisse basé sur les théories de O. Ducrot, l'auteure suggère de travailler une plus grande gamme de textes que ceux proposés par le programme québécois : en plus des lettres d'opinion et des éditoriaux, il conviendrait d'étudier des annonces publicitaires, des caricatures, des poèmes, des discours politiques, etc. Elle insiste pour que dans le traitement du discours argumentatif l'étude du fonctionnement de la langue et celle du fonctionnement du discours s'éclairent mutuellement. Ainsi, on pourra faire observer aux élèves que l'acte de conclure peut prendre diverses manifestations linguistiques : l'emploi d'un connecteur comme *donc*, *c'est pourquoi*, le recours au futur, à l'impératif ou à des locutions du type *il faut*, *il convient*, etc.

VIGNER, Gérard. «Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite», *Le français dans le monde*, n° 109, 1974, p. 60-67.

L'auteur montre d'abord l'importance d'amener l'élève à passer du récit à l'essai (au texte argumentatif), souligne la nécessité d'aller de la phrase au discours pour

l'apprentissage de l'écrit et fait la distinction entre l'ancienne rhétorique axée sur l'ornementation du discours et l'argumentation moderne. Sur le plan pédagogique, il fixe l'objectif suivant : «fournir à l'élève l'ensemble des procédures linguistiques mises en oeuvre au niveau du discours en vue d'étayer une affirmation, d'obtenir une adhésion ou de justifier une prise de position. Conjointement, on s'efforcera de faire apparaître, par la pratique de l'écrit, en quoi les conditions de production (nature des locuteurs) déterminent l'organisation logique et rhétorique du message.» Dans la deuxième partie plus technique de son article, l'auteur présente quelques contenus d'apprentissage relevant à la fois des composantes linguistiques de la phrase et des procédures argumentatives du discours. La troisième partie propose quelques exercices sur la construction logique du discours ainsi que sur la prise en considération de l'émetteur et du récepteur. G. Vigner a écrit également une plaquette intitulée *Écrire et convaincre*, Hachette, 1975. Ce petit guide regroupe les expressions et les procédés couramment utilisés dans les textes argumentatifs; il inventorie par exemple les formules utiles pour poser un problème, concéder, énumérer, donner un exemple... ainsi que les modes d'agencement d'un texte pour faire une mise au point, pour peser le pour et le contre, pour repousser une position, etc. Plusieurs exercices d'application y sont suggérés.

10. La syntaxe et le lexique

Le terme «syntaxe» est entendu ici dans un sens strict et renvoie à la construction de la phrase sans référence à l'orthographe grammaticale. Les règles d'accord sont touchées par les ouvrages mentionnés dans la partie suivante de la bibliographie. La syntaxe et le lexique forment deux éléments essentiels de la compétence linguistique. La pédagogie de la communication n'a malheureusement pas toujours bien su les intégrer. De nombreux travaux restent à faire pour savoir mieux traiter en classe le lexique et la syntaxe en lien avec la production de textes. Voici quelques ouvrages qui renseignent sur la compétence syntaxique ou lexicale des élèves, sur les structures lexicales françaises en tant que telles et sur l'exploitation didactique de ces deux composantes de la langue.

☼	DUBUISSON, Colette, et EMIRKANIAN, Louisette. «Complexification syntaxique de l'écrit au primaire», «L'enfant et l'écrit : structures des syntagmes nominaux», «L'expression de la circonstance dans le texte écrit de l'enfant», «Coordination et subordination dans des textes écrits d'enfants du primaire», *Revue de l'association québécoise de linguistique*, vol. 1, n^{os} 1-2, p. 61-114.

Ces quatre articles sont issus d'une recherche menée auprès de 364 élèves québécois qui ont eu à rédiger deux types de textes: une description des règles de leur

jeu préféré et une histoire à partir de vignettes à ordonner. Les résultats de Dubuisson et Emirkanian rejoignent ceux des recherches américaines (cf. Loban). La longueur moyenne de la phrase croît de la deuxième à la sixième année, passant de sept à onze mots. Le pourcentage de propositions subordonnées augmente également jusqu'en sixième année. Fait que n'avaient pas laissé voir les enquêtes américaines, l'emploi de la subordination varie selon le type de texte. Le texte régulatoire (les règles de jeu) entraîne en effet plus d'enchâssées que le texte narratif. L'évolution de la syntaxe n'est pas liée à l'introduction d'un type d'enchâssement particulier, car les relatives, les complétives et les circonstancielles augmentent toutes de façon plus ou moins régulière. Quel que soit l'âge, les élèves produisent assez peu souvent des subordonnées de subordonnées. Les auteures ont ajouté un quatrième critère de progression syntaxique, soit la complexification du syntagme nominal. Au fur et à mesure que l'enfant vieillit, la structure du syntagme nominal est caractérisée plus souvent par un adjectif, un complément du nom ou une relative. Comme la subordination, la caractérisation du syntagme nominal est influencée par le type de texte : elle est plus fréquente dans des règles de jeu que dans un récit. De leur examen des critères de développement syntaxique, les auteures concluent que, pour apprécier la syntaxe écrite des enfants, il faut se fonder sur un ensemble d'indices, essentiellement la subordination et la caractérisation du syntagme nominal. La longueur de la phrase n'offrirait guère d'intérêt pour l'enseignement, étant donné qu'il s'agit d'un indice quantitatif brut ne reflétant pas la structuration de l'énoncé. Conformément aux programmes actuels de français, les chercheuses suggèrent aux enseignantes et aux enseignants d'exploiter en classe divers types de discours. Pour aborder l'enchâssement, elles recommandent de recourir à des types de textes qui, comme le régulatoire, nécessitent par nature un usage accru de la subordination. Enfin, soulignons cette donnée encourageante : seulement 1 p. 100 des phrases des enfants a été jugé inacceptable ou agrammatical.

☼	LOBAN, Walter. *Language Development : Kindergarten through Grade Twelve*, Urbana, National Council of Teachers of English, Research Report n°. 18), 1976, 144 p.

Dans la suite des travaux américains de Hunt (1965) et O'Donnell *et al.* (1967), la recherche longitudinale de W. Loban a tenté de définir des critères de «maturité syntaxique» à l'écrit chez les élèves du primaire et du secondaire. La principale mesure que Loban a dégagée est le nombre moyen de mots et de propositions dépendantes par phrase (appelée «unité de communication»). L'échelle de subordination élaborée par Loban est très étoffée. En plus des propositions subordonnées comme telles, elle inclut les compléments indirects ainsi que les syntagmes participiaux et infinitifs. Cette échelle est devenue une méthode de quantification de la complexité syntaxique très courante en recherche. Les résultats de Loban ont révélé que la langue des jeunes de milieu favorisé comportait une plus grande proportion de subordonnées de diverses sortes. La longueur de la phrase augmente avec l'âge tout comme le taux de

subordination. Cependant, les élèves faibles ou moyens rattrapent les élèves forts entre la 10e et la 12e année quant à l'utilisation à l'écrit des propositions subordonnées. Ce phénomène de plafonnement résulterait du fait que les sujets avancés auraient tendance vers cet âge à se diriger vers des procédés syntaxiques plus «économiques» et plus «condensés» tels que les syntagmes infinitifs, participiaux ou gérondifs, les appositions et la coordination de noms, d'adjectifs et de verbes.

■	MASSERON, Caroline (coordination de). «Le sens des mots», Paris, *Pratiques*, n° 43, 1984.

Ce dossier puise aux explications des linguistes et des psychologues cognitivistes pour démontrer que la compétence lexicale procède à la fois d'éléments linguistiques et textuels et de connaissances encyclopédiques et socioculturelles. Parmi les trois premiers articles sur l'antonymie, celui de C. Masseron expose une série de propositions pédagogiques; en plus des activités d'exploration de la relation d'antonymie et de classement des trois types d'antonymes (complémentaires, réciproques et contraires), l'auteure suggère d'initier les élèves au traitement des antonymes dans les dictionnaires, d'étudier les préfixes antonymiques (*micro-/macro-, anti-/pro-, homo-/hétéro-*, etc.) et d'explorer les mécanismes antonymiques employés dans les textes à des fins argumentatives ou explicatives. Claudine Garcia essaie de voir comment s'acquiert le vocabulaire nouveau et en tire quelques conclusions didactiques pour l'apprentissage des vocabulaires techniques dans les textes documentaires. Liliane Sprenger-Charolles résume les différentes étapes de l'apprentissage du vocabulaire mises en lumière par les recherches cognitives; en fonction de ces données psychologiques, elle met en relief trois principes didactiques : 1) les mots doivent être placés en contexte et être reliés aux objets du monde qu'ils différencient; 2) l'enseignement du lexique devrait tenir compte de l'état des connaissances des élèves; 3) à défaut de faire émerger les représentations préalables des apprenants, l'action des enseignantes et des enseignants risque d'avoir peu d'effet, les élèves n'arrivant pas à intégrer les nouvelles connaissances à leur savoir antérieur. Michel Charolles analyse les stratégies d'interprétation déployées par des sujets parlants pour comprendre un énoncé problématique. Enfin, l'article de Jean-Michel Adam étudie diverses chaînes de connecteurs argumentatifs : *si - certes - mais, et - mais - alors, car - mais, car - puisque - parce que*; son analyse montre comment la grammaire peut s'intégrer dans une approche textuelle.

○	PARET, Marie-Christine. *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*, thèse de doctorat déposée à l'Université de Montréal, 1983, 435 p.

M.-C. Paret a prolongé au secondaire les travaux de Dubuisson et Emirkanian. Son échantillon de recherche correspond à 530 élèves de première, troisième et

cinquième secondaire étudiant dans la région de Montréal. Une tâche d'écriture unique leur a été proposée, soit la rédaction d'un texte d'anticipation : la vie d'un jeune en l'an 2000. Comme au primaire, les résultats attestent que la syntaxe se complexifie au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. Ce mouvement tendrait vers une plus grande condensation de l'information et vers une plus grande variété dans les moyens. Les indices de progrès les plus évidents chez les adolescentes et les adolescents sont l'augmentation des compléments dans le syntagme nominal ou verbal ainsi que l'accroissement des propositions subordonnées, des infinitives et des participiales. Élément nouveau à avoir été étudié, les jeunes de la fin du secondaire auraient plus tendance à varier la place des groupes permutables; toutefois, il s'agit simplement de l'amorce d'un processus, car la permutation n'est exploitée que pour 10 p. 100 des compléments mobiles.

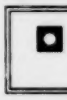
☼	PICOCHE, Jacqueline. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1977, 181 p. (Coll. «Nathan Université»)

Cet ouvrage aborde les questions de base pour l'étude du lexique : la délimitation du mot, les mots concrets et abstraits, les mots actifs et passifs, l'évolution du lexique, l'actualisation des mots en contexte, les champs lexicaux, l'homonymie, la polysémie, l'hyponymie, l'antonymie, la synonymie, l'analogie, les familles lexicales, l'analyse sémique, les formes de définition, etc. Le dernier chapitre contient des suggestions d'exercices relatifs aux notions théoriques présentées dans les autres chapitres. La plupart sont exigeants, mais plusieurs semblent adaptables à différentes classes. À remarquer que la perspective adoptée se maintient dans le cadre du mot et de la phrase, et déborde très peu dans le champ du discours et du texte.

☼	SIMON, Jean. *La langue écrite de l'enfant,* Paris, Presses universitaires de France, 1973, 416 p.

Malgré son titre général, l'ouvrage de J. Simon ne concerne pas tous les aspects de la langue écrite de l'enfant. À l'époque où cette recherche a été effectuée, la dimension textuelle n'était guère connue si bien que Simon a étudié surtout les aspects formels de la phrase. Après avoir présenté sa méthodologie et avoir comparé le langage parlé et le langage écrit, l'auteur décrit l'évolution génétique de la phrase écrite des enfants de six à douze ans. Le corpus recueilli comporte des récits de voyages écrits en classe par 250 jeunes Français. Les résultats de l'enquête révèlent un accroissement, au fil du cursus scolaire, de la coordination, de la subordination, des adjectifs, des noms, des verbes et des adverbes. Deux grands moments peuvent être précisés. Le premier correspond à la 1re année qui se distingue nettement des autres degrés scolaires. Le second survient entre la 4e et la 5e année, et se manifeste par un phénomène d'expansion des moyens syntaxiques utilisés. En regard des grandes

lignes de l'évolution générale, on relève une différenciation marquée entre les individus. Cette différenciation, peu notable en première année, s'accentue à mesure que les enfants avancent dans la scolarité et que leur maîtrise graphique s'affirme.

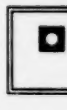


VIGNER, Gérard. «Compétence textuelle et compétence lexicale», *Le français dans le monde*, n° 210, 1987, p. 47-53.

Constatant la désaffection dont le vocabulaire a été l'objet ces dernières années dans l'enseignement des langues, G. Vigner soumet quelques propositions didactiques pour réhabiliter la dimension lexicale. Il pose que l'apprentissage du lexique est intimement lié à l'acquisition des normes culturelles et à l'élargissement de la connaissance du monde. Partant du concept de connaissance-cadre de la psychologie cognitive (une connaissance-cadre correspond dans la mémoire à une suite schématisée d'actions possibles pour un comportement donné), l'auteur imagine des activités pour réinsérer le lexique dans les situations de compréhension/production de textes. Ainsi, en écriture, pour établir l'«ossature» du texte, on peut demander aux élèves d'exposer lexicalement un événement en énumérant la suite de termes exprimant la séquence d'actions à exécuter. Par exemple, *commettre un hold-up* sera divisé en : *pénétrer les armes à la main dans une banque, menacer employés et clients, s'emparer du contenu des caisses et du coffre, s'enfuir.* Une fois la suite établie, on peut inviter les élèves à «habiller» cette structure lexicale en ajoutant des expansions diverses (qualificatifs, circonstants, etc.). G. Vigner signale plusieurs exemples de suites lexicales à travailler telles que *prendre l'avion, prendre un repas au restaurant, séduire* et *divorcer*.

11. La grammaire, l'orthographe et la ponctuation

Les aspects plus formels du français écrit tels que la ponctuation et l'orthographe grammaticale et lexicale constituent pour les élèves des sources importantes d'erreurs. Les quelques livres et articles signalés ici font le point sur les données et les tendances qui se dégagent des recherches actuelles relatives au code graphique et à son enseignement.



BESSONAT, Daniel (coordination de). «La ponctuation», Paris, *Pratiques*, n° 70, 1991.

Ce dossier fait le point sur les travaux qui se sont multipliés ces dernières années sur la question de la ponctuation. D. Bessonat propose des pistes de travail pour

amener les élèves à acquérir les différents signes de ponctuation. N. Catach retrace brièvement l'histoire de la ponctuation, critique les définitions traditionnelles, puis soumet une analyse linguistique du «ponctème». Après avoir passé en revue les principales études linguistiques sur la ponctuation, J.-P. Jaffré reconnaît trois fonctions essentielles de la ponctuation : la fonction syntaxique, la fonction communicationnelle et la fonction sémantique. J.-M. Passerault, quant à lui, dresse un bilan des études psychologiques relatives à la ponctuation, tant en réception qu'en production. Plusieurs expériences et enquêtes ont montré que la ponctuation, bien qu'elle facilite la lecture, est prise en considération tardivement par l'apprenant (guère avant onze ou douze ans) et qu'en écriture les signes de ponctuation constituent les traces de l'activité de structuration du texte. Enfin, L. Chanquoy et M. Fayol rendent compte d'une expérience auprès de jeunes scripteurs destinée à étudier les temps de pause correspondant aux connecteurs et aux signes essentiels de la ponctuation, soit le point et la virgule.

◘	BUREAU, Conrad. *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques,* Québec, Conseil de la langue française, 1985, 136 p.

L'enquête de C. Bureau porte sur les erreurs linguistiques des élèves du secondaire. Le corpus comprend plus de 300 rédactions écrites sur un sujet libre par des élèves fréquentant en 1975 les différents échelons du secondaire dans la région de Québec. Plusieurs variables ont été considérées : le sexe, l'âge, les résultats scolaires et l'origine socio-économique. Les textes ont été analysés d'après une grille divisée en sept grandes catégories : 1) l'orthographe (erreurs d'usage surtout), 2) la sémantique (erreurs de vocabulaire : impropriétés, pléonasmes, etc.), 3) la syntaxe (mauvaises constructions de phrases), 4) la grammaire (erreurs quant aux temps verbaux et aux accords), 5) la morphologie (auxiliaires mal choisis ou barbarismes de conjugaison), 6) les anglicismes, 7) le code écrit (majuscules et segmentation des mots). Les résultats de Bureau révèlent que les élèves du secondaire éprouvent encore des difficultés marquées dans le maniement de la langue écrite. Ils commettent en moyenne 18 erreurs par page (37 erreurs par copie). Les incorrections se concentrent dans les catégories «grammaire» et «orthographe» dans une proportion de 75 p. 100. Fait étonnant qui contredit la tradition scolaire plutôt encline au secondaire à insister sur les irrégularités et les exceptions, la grande majorité des erreurs (90 p. 100) touche les règles de base du français (ex. : *des *souvenir, les oiseaux *reviennes, je *peut*). L'auteur a de plus constaté des corrélations entre les variables linguistiques et les paramètres de l'âge, du sexe et du rendement scolaire : le nombre d'erreurs diminue d'une année scolaire à l'autre; à partir de la 3e secondaire, les filles sont meilleures que les garçons; une bonne maîtrise du français va de pair avec de bons

résultats dans les autres disciplines. L'origine socio-économique n'a cependant pas entraîné de différences significatives, les résultats étant à peu près les mêmes entre les milieux favorisés et défavorisés.

◘	CATACH, Nina. *L'orthographe*, Paris, Presses universitaires de France, 1978, 127 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 685)

Le «Que sais-je ?» de Nina Catach représente une synthèse donnant une information de base sur l'épineuse question de l'orthographe. Tous les aspects y sont traités : l'histoire, la structure du système actuel, la réforme et la pédagogie. À propos de l'enseignement de l'orthographe, N. Catach prône une pédagogie plus scientifique fondée sur les notions de fréquence, de système et de progression.

◘	CATACH, Nina, GRUAZ, Claude, et DUPREZ, Daniel. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, 1980, 334 p. (Coll. «Nathan-Université»)

S'appuyant sur les travaux linguistiques et statistiques des vingt dernières années, ce livre procure une vue scientifique complète du système orthographique du français. La première partie de l'ouvrage traite des graphies qui transcrivent les sons de la langue; pour chaque phonème on indique d'abord l'inventaire des graphèmes correspondants avec leur fréquence respective, puis on explique le fonctionnement et l'histoire de chaque graphème. La deuxième partie étudie les graphies à caractère morphologique (marques de genre, de nombre, de conjugaison, préfixes et suffixes) ainsi que les procédés utilisés pour la distinction des homophones. Le livre contient de nombreux tableaux récapitulatifs, des travaux d'application avec leurs corrigés, des modèles d'exercices susceptibles d'adaptations diverses pour les classes du primaire et du secondaire, enfin une grille détaillée pour classer les erreurs orthographiques. Ce traité apparaît comme un outil de base pour préparer le contenu d'un cours d'orthographe.

○	CATACH, Nina (présentation de). «La ponctuation», *Langue française*, n° 45, 1980.

Il existe peu d'ouvrages théoriques sur la ponctuation. Ce numéro de *Langue française* comble en partie cette lacune et fournit un éclairage scientifique sur les signes de ponctuation. La première partie retrace l'histoire de la ponctuation, de l'antiquité à aujourd'hui. La deuxième analyse les diverses fonctions de la ponctuation : syntaxique, communicative et sémantique. Enfin, la troisième partie

s'intéresse à l'usage de la ponctuation chez les écrivains et révèle toute l'importance que ceux-ci lui accordent.

CHARMEUX, Éveline. *L'orthographe à l'école*, Paris, CEDIC, 1979, 173 p. (Coll. «Langue française, théorie et pratique»)

L'auteure examine d'abord des questions générales comme la définition, les fonctions, l'histoire et la réforme de l'orthographe. Les thèses avancées bouleversent souvent les idées reçues. Certaines même paraissent discutables, spécialement celle de la prédominance de l'idéographie sur la phonographie dans notre orthographe actuelle. É. Charmeux explicite ensuite les objectifs d'une pédagogie de l'orthographe et dresse l'inventaire des comportements à acquérir au fil du cursus scolaire. Le reste de l'ouvrage est consacré à la présentation de grandes orientations pédagogiques de nature à faciliter l'appropriation de ces comportements. Après avoir critiqué les pratiques traditionnelles (dictées et exercices), É. Charmeux distingue cinq moments d'apprentissage de l'orthographe : 1) les situations de rédaction globale appelées «situations de vie», 2) les situations d'observation des enfants par rapport à un objectif donné, 3) les activités de structuration visant l'acquisition systématique de telle ou telle règle orthographique, 4) les situations de libération basées sur des jeux orthographiques, enfin 5) les activités d'évaluation. La dernière partie du livre présente de nombreuses activités de structuration de type explicite ou implicite : découverte des valeurs de lettres plurifonctionnelles (*s, x, e*), mise en évidence du rôle grammatical des lettres finales, exercices d'entraînement à la manipulation des dictionnaires, activités d'attention visuelle et de fixation des formes, etc.

CHARTRAND, Suzanne, et PARET, Marie-Christine. «Enseignement de la grammaire : quels objectifs ? quelles démarches ?», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 11, n° 1, 1989, p. 31-38.

Les auteures reconnaissent deux objectifs distincts mais solidaires de l'enseignement grammatical : contribuer à améliorer l'expression de l'élève et l'amener à découvrir le système et le fonctionnement de sa langue maternelle. Le premier objectif est centré sur le savoir-faire et le développement de la compétence de communication, le second, de nature métalinguistique, concerne l'étude de la langue en tant qu'objet de connaissance. Même si la pertinence des activités métalinguistiques pour la maîtrise fonctionnelle de la langue n'a jamais été démontrée, les auteures déplorent que la perspective métalinguistique ait été négligée, voire dévalorisée, ces dernières années, particulièrement au Québec. Pour redonner sens à ce genre d'activités, elles proposent une démarche pédagogique d'«éveil à la recherche». Contrairement au modèle strictement transmissif et normatif de la

grammaire traditionnelle, l'enseignement grammatical renouvelé procède d'une conception constructiviste de l'apprentissage. L'élève est invité à observer un ensemble d'exemples montrant un fait de langue. Sur ce corpus, il opère des classements et des manipulations faisant ressortir les contraintes sémantiques et syntaxiques du mécanisme étudié. Il peut, après un certain nombre de vérifications, abstraire des règles descriptives réutilisables en situation de production. En plus de contribuer à structurer les connaissances linguistiques des élèves, ce type d'activités d'exploration de fonctionnement de la langue aiderait au développement de l'intelligence.

◙	DOPPAGNE, Albert. *La bonne ponctuation,* Gembloux, Duculot, 1984, 112 p.

Les grammaires sont souvent avares de commentaires sur la ponctuation. La plupart du temps, elles ne livrent que des remarques générales qui n'aident guère à régler les cas d'emplois multiples des signes de ponctuation. L'ouvrage pratique de Doppagne contient une information à la fois vaste et actuelle sur l'usage de la ponctuation. Les différentes valeurs de chaque signe sont brièvement commentées et illustrées par des exemples. L'auteur classe les signes de ponctuation en quatre groupes : 1) les signes «posaux» (point, virgule, point-virgule, tiret et pause), 2) les signes mélodiques (point d'interrogation, d'exclamation, de suspension, deux points et trait), 3) les signes d'insertion (parenthèses, crochets, tiret, guillemets, virgule et barre), 4) les signes d'appel (paragraphe, alinéa, astérisque, tiret, point abréviatif, barre et autres).

◙	DUCANCEL, Gilbert (coordination de). «Orthographe : quels problèmes ?», *Repères*, n° 75, 1988.

Ce numéro de *Repères* illustre comment peut être utilisée la démarche de résolution de problèmes dans l'enseignement de l'orthographe. Une partie des articles analyse les comportements des enfants à l'égard des difficultés orthographiques en situation de rédaction et examine en regard les types d'interventions des enseignantes et enseignants par rapport aux demandes des élèves. Pour aider les enfants à lever un certain nombre de difficultés orthographiques en situation fonctionnelle d'écriture, on propose entre autres l'emploi d'outils de référence prenant la forme de tableaux-affiches constitués d'exemples tirés de textes d'enfants. L'autre partie du dossier décrit des activités de résolution de problèmes «en langue», c'est-à-dire décrochées d'une situation d'écriture particulière et visant l'acquisition de savoirs plus généralisables. L'approche pédagogique privilégiée a un caractère essentiellement

heuristique et amène les élèves à découvrir, par classification, induction et déduction, les mécanismes de fonctionnement du système. Les exemples fournis touchent l'accentuation et la ponctuation.

◘	EMIRKANIAN, Louisette, et DUBUISSON, Colette. «Les enfants du primaire maîtrisent-ils la ponctuation ?», *Liaisons*, PPMF, vol. 8, n° 3, 1984, p. 10-12.

Il existe peu d'études descriptives sur l'usage de la ponctuation chez les jeunes. Cette recherche de L. Emirkanian et C. Dubuisson porte sur 300 textes écrits par des élèves québécois de 3e et 6e année. Cinq signes ont été étudiés : la majuscule de phrase, le point, la virgule, le point d'interrogation et le point d'exclamation. Les signes les mieux utilisés sont la majuscule et le point. Viennent ensuite le point d'exclamation et le point d'interrogation. La virgule enfin correspond au signe qui pose le plus de problèmes aux enfants. Contre toute attente, les résultats révèlent peu de différences entre les élèves de 3e et ceux de 6e (environ 20 p. 100 d'amélioration seulement). Les auteures déplorent l'insuffisance des manuels, qui se contentent de vagues conseils, et recommandent de lier l'enseignement de la ponctuation à l'étude de la syntaxe de la phrase. Pour obtenir d'autres renseignements sur l'usage de la ponctuation chez les élèves, on peut se référer aux rapports d'évaluation du MEQ ainsi qu'aux deux ouvrages suivants : Jean SIMON, *La langue écrite de l'enfant*, Paris, PUF, 1973 (chapitre VII) et Bernard SCHNEUWLY, *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988 (chapitre V).

◘	GOBBE, Roger. *Pour appliquer la grammaire nouvelle. Morphosyntaxe de la phrase de base*, Paris/Gembloux, Duculot, 1978, 296 p. (Coll. «Langages nouveaux, pratiques nouvelles»)

Dans les pays francophones d'Europe, de grands efforts ont été déployés pour renouveler l'enseignement grammatical à la lumière de la linguistique moderne, et spécialement des théories structurales et génératives. Le livre de Gobbe donne un aperçu de ce courant de rénovation inspiré de la linguistique et venant à l'encontre de la grammaire traditionnelle. Après avoir présenté les notions de base de la linguistique, l'auteur en propose une adaptation pédagogique et fait voir comment on pourrait traiter au secondaire, à l'aide des descriptions et des procédures de la grammaire nouvelle, des contenus comme le verbe, le nom, l'adjectif, la phrase, le groupe nominal, l'enchâssement, etc. Des questions plus méthodologiques sont examinées ensuite, entre autres la progression, la technique de l'observation d'un corpus d'exemples, l'exercisation, la terminologie, la symbolisation et les opérations

linguistiques (le déplacement, l'effacement, la commutation...). Contrairement à l'approche traditionnelle fondée sur des critères logico-sémantiques (recours à des définitions, repérage des fonctions par l'emploi de questions), la grammaire rénovée adopte une approche essentiellement morphosyntaxique et aborde les notions de nom, de verbe, d'adjectif, etc., dans le cadre de l'analyse des différents groupes constituant la phrase. L'ouvrage de M. Tordoir, *Grammaire nouvelle pour l'école primaire*, Paris/Gembloux, De Boeck/Duculot, 1981, complète pour le primaire celui de R. Gobbe. Certains auteurs (cf. H. Kilcher-Hagedorn *et al., Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Peter Lang, 1987) ont souligné l'apport très riche de la linguistique à la didactique de la grammaire tout en faisant observer que la grammaire rénovée, centrée uniquement sur l'objet langue, ne tient pas compte du sujet apprenant et que, dans l'état actuel des connaissances, bien que les activités métalinguistiques inspirées de la linguistique soient sans doute très pertinentes pour l'étude de la langue en tant que telle, rien n'autorise à postuler un transfert de ces activités de grammaire explicite sur la performance langagière des apprenants.

◘	JAFFRÉ, Jean-Pierre, et REUTER, Yves (coordination de). «Orthographe(s)», *Pratiques*, n° 46, 1985.

Le dossier s'ouvre sur un débat entre Nina Catach et Éveline Charmeux, deux chercheuses françaises importantes dans le domaine de l'écrit. Suivent quatre articles qui présentent des essais de rénovation pédagogique au primaire et au secondaire. Les points de travail et les principes avancés peuvent se résumer ainsi : a) les théories linguistiques ou psychologiques n'ont d'utilité pédagogique que si elles sont repensées dans le cadre didactique de l'enseignement/apprentissage et non simplement appliquées; b) le classement des erreurs par les élèves eux-mêmes leur assure une meilleure compréhension du fonctionnement de la norme; c) quand on évalue la compétence orthographique, on doit savoir qu'une tâche de rédaction trop difficile entraîne souvent un dérèglement de l'orthographe des élèves et que celle-ci peut se remettre en place quand les exigences sont ramenées à un niveau acceptable; d) en plus des activités à caractère technique comme les exercices et la dictée, l'école doit placer les élèves en situation réelle de communication écrite (la correspondance scolaire par exemple), si on veut notamment leur faire éprouver la nécessité de la correction orthographique pour la lisibilité du message; e) tout en offrant de nécessaires activités de structuration sur l'orthographe, l'école doit éviter le cloisonnement et lier toutes les activités touchant l'écrit (grammaire, vocabulaire, texte et discours) afin de montrer les relations régissant le système de communication écrite. La dernière partie du numéro comprend deux articles nous renseignant sur l'activité des apprenants. Celui d'Isabelle Ariaux-Maraux analyse les justifications des choix orthographiques d'enfants dysorthographiques interrogés en entrevue. Celui de Jean-Pierre Jaffré fait une synthèse des recherches anglo-saxonnes sur les stratégies

d'acquisition de l'orthographe et étudie l'influence de la nature du code (alphabétique, idéographique et mixte) sur l'apprentissage de l'écriture.

■	JAFFRÉ, Jean-Pierre. *Recherches en didactique de l'orthographe. Belgique-France-Québec-Suisse, 1970-1984*, Paris, INRP, 1989, 114 p. (Coll. «Rapports de recherches, n° 12»)

Dans le prolongement du travail documentaire de la banque DAF (Didactique et Acquisition du Français) mené par une équipe franco-québécoise de l'INRP et de l'Université de Montréal, cette revue de question tente de faire le point sur les recherches francophones intéressant l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe. En tout, l'auteur a recensé 210 recherches couvrant la période allant de 1970 à 1984. L'ouvrage examine diverses questions : la réforme de l'orthographe, la dictée, la notion d'erreur, les mentalités orthographiques ainsi que la crise de l'orthographe, les tentatives de rénovation pédagogique, les relations de l'orthographe avec les dialectes, la lecture, l'écriture, le vocabulaire et la grammaire. La synthèse que dégage J.-P. Jaffré souligne les différences entre les préoccupations des chercheurs européens et québécois. Elle met aussi en relief le changement de perspective opéré ces dernières années par les chercheurs, qui ne regardent plus seulement l'objet linguistique, mais se préoccupent de plus en plus du sujet apprenant et de ses stratégies cognitives. L'auteur déplore l'éparpillement de la recherche en orthographe dont les résultats donnent encore malheureusement une impression d'inachevé. Il appelle donc tous les chercheurs de la francophonie à une action plus concertée devant aboutir à un programme de recherche cohérent et méthodologiquement mieux fondé.

☼	LALANDE, Jean-Pierre. *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire*, thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal, 1988, 358 p.

La recherche de J.-P. Lalande est à la base du document publié récemment par le MEQ sur l'enseignement de l'orthographe d'usage. Le modèle proposé reconnaît trois dimensions dans le processus d'apprentissage de l'orthographe lexicale. D'abord le sujet se constituerait en mémoire des connaissances particulières sur chacun des mots de son vocabulaire et des connaissances générales sur les règles de fonctionnement du système. La deuxième dimension du processus consisterait à apprendre à produire une graphie conforme au code orthographique en vérifiant à l'aide des connaissances intériorisées ou par la consultation d'un outil de référence. Enfin, apprendre l'orthographe supposerait l'acquisition d'une méthode d'étude de

l'écrit faisant intervenir divers procédés : l'observation, la comparaison des formes orale et écrite du mot, la décomposition en éléments lexicaux, la dérivation, la mnémotechnique et la comparaison de mots écrits.

LEGROS, Georges (présentation de). «Haro sur la grammaire ?», *Enjeux*, n° 15, 1988.

Ce dossier donne la parole à la fois à des chercheurs et à des praticiens sur le problème de l'enseignement grammatical. D. Lafontaine dresse le bilan de recherches récentes en psycholinguistique d'après lesquelles les jeunes enfants distinguent mal la forme linguistique des réalités qu'elle désigne; elle en conclut qu'il faut leur éviter des exercices grammaticaux abstraits et une terminologie formelle. G. Everaert, après avoir critiqué et la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle inspirée de la linguistique, soumet un nouveau «paradigme» grammatical où la grammaire est au service de l'apprentissage de l'écriture et évolue au rythme des pratiques langagières des élèves. R. Gobbe propose un plan de travail pour une étude rigoureuse des circonstancielles. G. Legros analyse les procédés syntaxiques utilisés par des élèves du secondaire lors d'un exercice de réécriture d'un court portrait mal rédigé. M. Mahieu-Marneffe élabore des propositions didactiques sur la difficile maîtrise des temps verbaux dans les productions écrites. Enfin, en plus du texte de M. Pierrard sur la terminologie grammaticale, signalons l'article de J.-L. Dufays qui illustre la relativité de la notion d'erreur syntaxique à la lumière de l'exemple de l'anacoluthe, rupture de construction souvent acceptée en littérature.

McNICOLL, Louiselle, et ROY, Gérard-Raymond. *Les homophones : problèmes et solutions*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1985, 94 p.

Cette plaquette résume la question des homophones en trois chapitres. Le premier, plus théorique, précise ce qu'est l'homophonie et classe les homophones selon qu'ils appartiennent ou non à la même catégorie grammaticale (*tente ~ tante, son ~ sont*) et qu'ils comportent des termes simples ou des termes disjoints (*ce ~ se, ces ~ c'est*). Le deuxième chapitre donne lieu à une analyse de l'emploi des homophones dans des textes d'élèves du primaire. On y apprend qu'en moyenne l'homophonie engendre l'erreur seulement 20 fois sur 100 et que les formes disjointes, les formes moins fréquentes et les oppositions impliquant la distinction entre *c* et *s* constituent des sources plus grandes d'échec. Le dernier chapitre propose deux types d'activités pédagogiques à caractère heuristique. La première démarche porte sur les formes vraiment homophoniques; contrairement à la tradition qui recourt surtout à des trucs mnémotechniques, la méthode proposée habitue l'apprenti scripteur, par l'observation d'exemples, à prendre appui sur le sens et le contexte. La

seconde démarche s'applique aux formes paraphoniques, celles où une différence dans la prononciation réelle des élèves, facilite la reconnaissance des mots (*a* prononcé avec un timbre sombre et *à* prononcé plutôt avec un timbre clair). Gérard-Raymond Roy a travaillé beaucoup dans le domaine de la didactique de l'orthographe grammaticale. Il a élaboré une approche intégrative qui résume les relations grammaticales en un jeu de donneur-receveur : dans une phrase, certains termes (les donneurs) possèdent en propre des traits grammaticaux de genre, de nombre ou de personne qu'ils donnent ou transmettent à d'autres termes (les receveurs) (cf. «Les Sovac en action, une approche simplifiée en orthographe grammaticale», *Liaisons*, vol. 10, n° 3, 1986, p. 24-29).

MILOT, Jean-Guy. «Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe», *Québec français*, n° 68, 1987, p. 16-26.

J.-G. Milot expose, dans cet article substantiel, des principes didactiques qui obligent à repenser en profondeur les méthodes habituelles d'enseignement de l'orthographe. Cinq idées-forces fondent les propositions de J.-G. Milot. D'abord, pour éviter que l'orthographe ne devienne un en-soi scolaire détaché de la communication, il est essentiel que l'acquisition des connaissances en orthographe lexicale et grammaticale soit en étroite relation avec des pratiques d'écriture fonctionnelles où l'élève formule lui-même des messages écrits. Le comportement visé chez l'élève ne se réduit pas à la transcription correcte de phrases pensées par d'autres, mais se rapporte avant tout à la maîtrise de l'orthographe par l'élève en train de rédiger ses propres textes. Deuxièmement, dans la définition des objectifs à atteindre, il convient de ne pas se montrer démesurément ambitieux compte tenu de la complexité du système français et de distinguer en conséquence les cas devant être connus par automatisme et ceux pouvant être résolus par la consultation d'un instrument de référence. Troisièmement, les interventions à mener en classe doivent prendre en considération moins la norme orthographique que le savoir intériorisé, la «grammaire interne» de l'élève que nous révèlent ses performances en situation d'écriture. C'est cette grammaire qu'il importe de modifier. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit procéder à une analyse proportionnelle des réussites et des erreurs de l'élève plutôt qu'à une simple correction négative, laquelle masque souvent la compétence réelle de l'apprenant. En outre, l'élève doit s'habituer à réviser, objectiver ses textes de manière à pouvoir améliorer sa propre grammaire interne. Quatrièmement, les notions grammaticales et la terminologie correspondante, pour servir au renforcement de la compétence orthographique des élèves, ne doivent pas être enseignées pour elles-mêmes, mais toujours en lien avec les problèmes orthographiques qu'elles permettent de mieux comprendre. Enfin, comme l'orthographe a été en quelque sorte mythifiée dans la francophonie, l'école devrait amener les jeunes à prendre une

distance critique à l'égard du système actuel en vue de former des citoyennes et citoyens plus ouverts à l'idée de réforme.

PRIMEAU, Gilles. «L'orthographe au primaire : une démarche pratique», *Québec français*, n° 40, 1980, p. 22-28.

Gilles Primeau présente dans cet article un processus d'enseignement organisé en fonction des pratiques réelles de communication écrite des élèves. Cette démarche a entre autres l'avantage d'alléger la tâche de correction de l'enseignante ou de l'enseignant. En situation d'écriture, devant un usage incorrect portant sur une règle ou un mot déjà étudié, l'enseignante ou l'enseignant indique l'erreur à l'élève qui doit se corriger à l'aide d'outils de référence ou de ses propres connaissances. Si l'usage incorrect relève d'une notion non encore enseignée, il peut donner lui-même l'orthographe correcte pour les cas qui ne sont pas de la compétence de l'élève, ou, s'il s'agit d'une règle fréquente, il peut planifier une leçon particulière au terme de laquelle les élèves parviendront à dégager une règle de façon inductive, par l'observation et le regroupement d'exemples. Les cas étudiés sont présentés sur des affiches ou des carnets personnels pour consultation ultérieure. Dans sa conclusion, G. Primeau rappelle qu'on ne doit pas limiter l'apprentissage du savoir-écrire à l'apprentissage de l'orthographe et que l'acquisition du code orthographique doit se rattacher à l'activité d'écriture de l'élève si l'on veut acquérir des connaissances vraiment opérantes, car une connaissance explicite théorique de la grammaire ne se répercute pas nécessairement sur l'activité langagière des élèves.

SIMARD, Guy *et al. Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1984, 78 p.

Résultat d'une recherche-action effectuée auprès de quelque 300 élèves du secondaire, ce guide didactique propose une démarche en accord avec les principes de la pédagogie de la communication prônée par le programme du ministère de l'Éducation du Québec. Cette démarche part de la compétence des élèves telle qu'elle se manifeste dans leurs productions écrites. À l'aide d'une grille d'observation qui reprend les catégories habituelles de la grammaire (nom, adjectif, verbe...), l'élève peut prendre conscience de l'évolution de ses propres apprentissages en dressant le bilan de ses acquis et de ses difficultés. De septembre à mai, le nombre moyen d'erreurs par copie est passé de 20 à 9,5, ce qui prouve l'efficacité d'un travail orthographique en situation d'écriture. Le dépouillement des copies a révélé cet ordre de fréquence des erreurs : la ponctuation constitue la catégorie la moins bien maîtrisée avec le verbe, puis viennent le nom (surtout les marques de nombre), les homophones, les adjectifs (le nombre encore) et enfin les participes passés. Contrairement à leur

mauvaise réputation, les participes passés ne formeraient donc pas une zone d'intervention prioritaire en contexte de production.

VALIQUETTE, Josée. *L'enseignement grammatical à l'heure des choix*, Montréal, CEC, 1990, 244 p.

L'auteure rejette la méthode traditionnelle à cause de sa complication, de son fatras de notions inutiles et peu rigoureuses, et de son rabâchage. Elle soutient que malgré l'implantation des programmes novateurs de 1980, l'enseignement grammatical ne s'est pas vraiment modifié dans les classes et qu'encore aujourd'hui les résultats obtenus s'avèrent décevants tant au primaire qu'au secondaire. Pour remédier à cette situation déplorable, J. Valiquette propose une pédagogie nouvelle de l'orthographe d'accord axée sur les besoins de l'usager. L'approche présentée simplifie le plus possible la terminologie à employer auprès des enfants, initie l'élève à une forme d'analyse mettant en relief les indicateurs d'accord dans la phrase et soumet une progression étalant davantage les contenus d'apprentissage de la 3e à la 6e année pour éviter la répétition inlassable des notions d'un degré à l'autre. Le programme, en éliminant de nombreuses règles déjà maîtrisées à l'oral, réintroduit même au primaire des cas de base reportés actuellement au secondaire tel l'accord du participe passé. L'ouvrage ramène l'orthographe grammaticale à trois grandes catégories : l'accord du verbe et de certains pronoms, l'accord du nom et de certains déterminants, et l'accord de l'adjectif et du participe passé. Un chapitre est également réservé à la ponctuation. Même si les principes et les procédés suggérés demanderaient un examen plus poussé et plus critique, l'essai livre certaines réflexions, certaines données statistiques et des stratégies didactiques qui méritent d'être considérées.

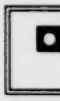
VANDENDORPE, Christian. «Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire», *Québec français*, n° 58, 1985, p. 54-60.

L'auteur énonce quelques principes définissant le rôle et la place de la terminologie et des activités d'analyse en classe de grammaire écrite. L'analyse de la phrase en langue maternelle ne doit pas se pratiquer pour elle-même. Elle doit plutôt se porter sur la détermination de catégories et de relations en lien avec des faits d'orthographe ou de ponctuation que l'élève est appelé à maîtriser. Bien qu'essentielle pour faciliter en classe la communication sur des objets linguistiques, la terminologie doit être réduite au primaire aux cas d'orthographe ou de ponctuation fondamentaux; compte tenu des capacités intellectuelles des enfants, elle sera acquise par induction au moyen d'activités de manipulation (addition, soustraction, substitution et déplacement). L'article offre à la fin un lexique d'une quarantaine de termes à

introduire au primaire. Sur le problème de la terminologie grammaticale, on pourra consulter également le numéro 7 de la revue *Enjeux* (1985).

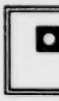
12. La micro-informatique et le traitement de texte

Avec les micro-ordinateurs sont apparus une foule de didacticiels de qualité très variable destinés à l'apprentissage de l'écrit. Mais plus que les didacticiels, c'est sans doute le traitement de texte qui a suscité les plus grands espoirs dans le champ de la didactique de l'écriture. Le traitement de texte est vu en effet comme un outil pouvant faciliter la conception, la révision et l'impression des textes.



DAIUTE, Colette. *Writing and Computers*, Reading (Mass.), Addison-Wesley Publishing Company, 1985, 346 p.

Après avoir défini l'écriture à la fois comme un processus social, physique et cognitif, C. Daiute aborde chaque grande opération du processus d'écriture – la préécriture, la rédaction et la révision – et examine les outils informatiques pouvant convenir à chacune. Elle dresse ensuite un panorama de l'évolution du scripteur de la petite enfance à l'université tout en montrant comment l'ordinateur peut être utile à chaque âge. Le dernier chapitre du livre fournit des suggestions pour la création de contextes d'écriture assistée par ordinateur, soit en salle de classe, soit en laboratoire.



DELCOURT, Christian (présentation de). «Des ordinateurs à notre ordinaire ?», *Enjeux*, n° 12, 1987.

Dans sa présentation de ce dossier sur l'enseignement assisté par ordinateur, C. Delcourt résume les principales failles de l'EAO relevées par les auteurs du numéro : médiocrité d'une bonne partie des didacticiels, réduction dans la plupart des programmes de l'apprentissage du langage à l'exercice grammatical, pertinence pédagogique souvent douteuse, lourdes contingences matérielles et financières de l'équipement à acheter, etc. Deux articles du numéro intéressent l'écriture. Dominique Lafontaine analyse cinq grands logiciels destinés à susciter les stratégies cognitives de haut niveau; l'un concerne particulièrement l'apprentissage de l'écriture, soit l'environnement QUILL avec ses six programmes (le planificateur, la bibliothèque, l'éditeur, le courrier électronique, le bâtisseur d'histoires et le réviseur). De leur côté, Marc Romainville et Jean Donnay tentent de montrer comment l'informatique doit s'éloigner d'une conception behavioriste de l'apprentissage pour puiser à une conception constructiviste; ils illustrent notamment leurs propos en soulignant les

exploitations pédagogiques du traitement de texte et en présentant les programmes interactifs de création d'histoires.

DURIEUX, Véronique, et HUYNH, Jeanne-Antide (présentation de). «Y a-t-il un ordinateur dans la classe ?», *Le français aujourd'hui*, n° 77, 1987.

Ce numéro comporte des articles relatifs à l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement de l'écriture. Deux articles généraux d'Agnès Cousin et de Bernard Michonneau mettent en lumière les avantages du traitement de texte : propreté des brouillons produits, manipulations du texte rendues plus faciles, correction plus aisée des erreurs, etc. D'autres articles portent sur des logiciels particuliers. Anne Delgado et Jean-Claude Lallias décrivent Orthobase 6000, une base de données orthographiques et lexicales conçue pour l'exploration et la découverte du fonctionnement des 6000 mots les plus courants du français écrit. Jacques Crinon rend compte d'un projet pédagogique réalisé au second cycle du primaire en vue d'initier les enfants à la syntaxe de la phrase par la réalisation de courts programmes en Logo. Enfin, Jean-Pierre Balpe traite de la production automatique des textes et Évelyne Stein présente le logiciel d'écriture fictionnelle ROMAN que celui-ci a créé.

FORTIN, Marcel. *L'écho-texte. Lire pour écrire en atelier assisté de l'ordinateur*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1987, 132 p.

Ce rapport de recherche-action analyse une expérience d'atelier d'écriture assisté de l'ordinateur menée avec des cégépiens. La recherche visait à amener les jeunes à savoir mieux se relire et à accroître leur capacité de réécriture tant sur le plan de la norme que sur celui de l'organisation du texte. Outre qu'il permettait de produire des textes personnels, le projet comprenait des exercices d'«écho-textes», c'est-à-dire des activités de lecture et d'écriture sur des textes d'auteurs destinées à habituer les élèves à manipuler et à remanier des matériaux textuels. L'auteur a constaté que l'opération de révision la plus utilisée par les élèves était l'addition. La technique de l'écho-texte a permis également aux cégépiens de dépasser le polissage de surface en les amenant à transformer des textes grammaticalement corrects. Enfin, l'ordinateur s'est révélé être un outil facilitant le travail de réécriture.

LANDREVILLE, Ginette. *Les difficultés d'écriture au primaire et l'apport de la recherche sur le traitement de texte,* Montréal, Centre québécois de recherche sur les applications pédagogiques de l'ordinateur, 1990, 211 p.

Cette étude fait la synthèse des recherches québécoises et américaines visant à évaluer la contribution du traitement de texte à l'apprentissage de l'écriture au

primaire. Les résultats des recherches indiquent que le traitement de texte facilite l'exercice de la révision. Néanmoins, les élèves s'en tiennent à des corrections et à des modifications de surface s'ils ne reçoivent pas un soutien pédagogique adéquat. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant reste donc déterminant dans l'amélioration de la compétence écrite. L'auteure, à la fin de son étude, signale des pistes à explorer dans l'avenir pour faciliter l'acquisition du processus rédactionnel telles que l'écriture en collaboration, l'adjonction au traitement de texte d'aides à la révision (correcteurs orthographiques, grilles de révision...), l'emploi d'un synthétiseur vocal et la mise en oeuvre d'activités d'apprentissage portant particulièrement sur la révision.

◙	NOËL-GAUDREAULT, Monique. «Le jeu du dragon», *Québec français*, n° 59, 1985, p. 58-60.

Le jeu du dragon est une méthode de production de textes assistée par micro-ordinateur. En jouant au jeu du dragon, les élèves obtiennent une série d'éléments constituant une trame narrative qu'ils doivent élaborer et améliorer. Le jeu exploite divers sous-genres du conte : merveilleux, western ou autre.

13. La graphomotricité

Le développement de l'acte graphique se fait surtout au premier cycle du primaire. Cependant les troubles de ce que nos programmes appellent la «calligraphie» se rencontrent encore au deuxième cycle du primaire et même au secondaire. Il s'agit d'un aspect à ne pas négliger, car il peut représenter un obstacle à l'acquisition du savoir-écrire.

○	BANG, Vinh. *Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, 231 p.

S'appuyant sur une étude expérimentale portant sur l'évolution de l'écriture depuis l'entrée au primaire jusqu'à la fin du secondaire, l'auteur a dégagé un certain nombre de principes relatifs à l'enseignement de l'écriture manuscrite qui ont été repris dans les recommandations de notre programme de français du primaire. Les deux qualités à promouvoir sont la lisibilité associée à la vitesse d'exécution. Avec les jeunes enfants, il est préférable d'employer le script à cause de son graphisme plus facile et de son aspect plus proche des caractères d'imprimerie. Cependant, le tracé des lettres script doit se faire en suivant un mouvement continu en vue de préparer la liaison et d'assurer un passage aisé à la cursive. L'écriture liée, qui permet une plus grande rapidité, peut commencer vers l'âge de sept ou huit ans. La seconde partie de

l'ouvrage concerne l'évaluation du rendement en écriture et offre des techniques de mesure de la vitesse et de la qualité.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. «L'apprentissage de la calligraphie», *Français. Matériel de soutien à l'implantation. Atelier 4 : le développement de la connaissance du code orthographique. Textes explicatifs,* Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1981, 28 p.

Ce petit guide vise à répondre aux principales questions que se posent les enseignantes et les enseignants du primaire sur les techniques graphiques. Quels modèles de lettres doit-on présenter ? Quand lier les lettres ? Quelle sorte de matériel (crayon et cahier) faut-il utiliser ? Comment intervenir auprès du gaucher ? Quelles positions et quelles tenues faire adopter ? Comment intégrer l'apprentissage de la calligraphie à diverses situations d'écriture ? Ce vade-mecum résume en fait l'essentiel de l'information à posséder pour enseigner la calligraphie. À la fin, il fournit un tableau résumant l'évolution du graphisme de l'enfant de six à douze ans.

TAJAN, Alfred. *La graphomotricité*, Paris, Presses universitaires de France, 1982, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 1998)

Le livre de Tajan présente d'abord l'activité graphique avant l'entrée à l'école, les étapes de l'évolution de l'écriture de six ans à l'âge adulte, les troubles graphomoteurs, la dysgraphie, ses causes, ses manifestations, enfin les techniques de rééducation. L'ouvrage fournit diverses échelles d'évaluation du niveau graphique.

14. L'ÉVALUATION DU SAVOIR-ÉCRIRE

L'appréciation d'un texte est une tâche fort délicate. Les références mentionnées ci-dessous proposent des orientations générales et des techniques d'évaluation touchant toutes les dimensions du savoir-écrire, de l'orthographe à la structure générale du texte en passant par la créativité, la prise en considération de la situation et la gestion du processus d'écriture. Toutes les formes d'évaluation sont également considérées : l'évaluation sommative, l'évaluation formative, l'évaluation par les camarades et l'auto-évaluation. Il faut noter qu'en écriture l'évaluation formative est liée à l'objectivation des textes par l'élève et au processus de révision.

DAVIS, Barbara Gross, SCRIVEN, Michael, THOMAS, Suzan. *The Evaluation of Composition Instruction.* (2nd ed.), New York, Teachers College Press, 1987, 231 p.

Après avoir rappelé certains concepts docimologiques de base tels que le couple formatif-sommatif et l'opposition entre l'évaluation «holistique» (globale) et l'évaluation analytique (par décomposition d'un phénomène en ses éléments), les auteurs énumèrent les divers aspects à considérer pour étudier un programme d'enseignement en écriture et le comparer à d'autres. Ils analysent ensuite les principaux champs de l'écriture pouvant être évalués : le rendement des élèves, les attitudes et les représentations des élèves ou des enseignants à l'égard de l'écrit, les pratiques d'enseignement de l'écriture, les activités de formation du personnel enseignant, l'administration des programmes et leurs coûts. Le livre peut être considéré comme un précis. Dans un langage simple, il fait le point sur maintes données relatives aux principes, aux instruments et aux techniques à utiliser en évaluation de l'écriture. Plusieurs tableaux, résumés ou figures offrent au lecteur des condensés d'information très pratiques. En bibliographie, les auteurs ont répertorié les projets et les outils d'évaluation de l'écrit les plus connus aux États-Unis. Ils ont de plus donné en annexe de nombreux exemples de questionnaires ou de protocoles d'entrevue mis au point pour l'évaluation complète d'un programme intitulé «Training College Faculty Across Disciplines to Teach Writing». Le livre se termine par un glossaire définissant plus d'une centaine de termes relevant de l'évaluation et de l'enseignement de l'écriture.

Groupe ÉVA. *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette/INRP, 1991, 239 p. (Coll. «Pédagogies pour demain»)

Issu d'une recherche-action menée de 1984 à 1991 par l'INRP sur les pratiques d'évaluation des écrits des élèves du primaire, ce livre se présente sous la forme d'un ensemble de fiches pédagogiques conçues pour véritablement «faire la classe». En plus d'écrits théoriques résumant en termes simples des notions de base sur l'apprentissage de l'écriture, le fichier comprend des exemples d'activités montrant comment inciter les élèves à écrire et à faire progresser leur savoir-écrire. Les activités proposées concernent divers destinataires et touchent une grande variété d'écrits (conte, légende, poème, texte documentaire, lettre, notice de fabrication, résumé, publicité, etc.). Pour chaque type de texte étudié, les auteurs déterminent des critères d'évaluation que les élèves construisent eux-mêmes à travers les tâches d'écriture qu'ils effectuent. La grille d'évaluation formative tient compte de quatre grands points de vue (situationnel, sémantique, morphosyntaxique et matériel), chacun étant examiné selon les trois échelons des unités d'un écrit (le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, la phrase).

FRANGNE, Jacques. *L'évaluation de l'expression écrite*. Rouen, Ministère de l'Éducation nationale/Académie de Rouen, 1986, 119 p. (Coll. «Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire», n° 5)

L'auteur fait d'abord le point sur la pédagogie de l'écriture. Après avoir critiqué les principes de l'école traditionnelle, particulièrement celui de l'imitation des modèles littéraires, il examine les apports des théories psychologiques et linguistiques modernes. À propos des approches psycholinguistiques, il constate que l'intérêt s'est déplacé du produit - le texte - vers le processus de production. Sur le plan didactique, il reconnaît quatre zones d'intervention importantes : a) habituer l'élève à gérer la communication différée et soliloque de l'écrit, b) le rendre plus habile à activer le matériau sémantique de son texte et à en préciser le but, c) l'amener à voir un texte comme un tout cohérent, d) lui apprendre à se décentrer et à s'autocorriger. Dans le deuxième chapitre, J. Frangne analyse les résultats d'une enquête menée en 1985 par l'INRP sur l'enseignement du français à la fois au primaire et au début du secondaire. L'étude révèle entre autres que l'objectif principal des enseignantes et des enseignants est la maîtrise de la langue correcte, ce qui les limite pratiquement en ce qui concerne la phrase, que la rédaction traditionnelle reste encore l'activité d'écriture dominante et que leurs annotations sur les copies des élèves s'avèrent trop vagues et trop ambiguës pour constituer de véritables aides à la réécriture. Comme l'évaluation formative exige une rétroaction constante et appropriée de l'enseignante ou de l'enseignant sur le travail de l'élève, ce mode d'évaluation ne sera possible que dans la mesure où les enseignants auront une perception plus fine et plus claire des caractéristiques des textes et des processus rédactionnels. Le troisième chapitre s'intéresse aux apprentis et relate une autre recherche de l'INRP démontrant que les élèves qui ont été initiés à des critères d'appréciation des textes de leurs camarades et de leurs propres textes se révèlent plus habiles à évaluer des textes et à justifier leurs jugements. De telles études mettent en évidence la possibilité d'accroître la capacité métatextuelle des élèves et d'enrichir leur connaisance explicite des mécanismes du fonctionnement de l'écriture.

GERMAIN, Claude, et LAPOINTE, Rita-Éva. *L'évaluation de la communication écrite au primaire*, Trois-Rivières, Éditions du Réseau U, 1985, vol. I et II, 107 p. et 139 p.

Issu d'une recherche-action menée dans le cadre du PPMF, cet ouvrage comprend deux tomes. Le premier constitue un rapport de recherche s'adressant surtout aux spécialistes; le second présente, à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire, une grille d'évaluation assortie d'un guide d'utilisation. L'élaboration de cette grille est passée par plusieurs étapes : analyse de textes d'élèves, examen critique par des enseignants et validation en classe. La version

définitive propose une grille unique pour l'évaluation du discours informatif, incitatif et expressif. Elle écarte le texte poétique et le texte ludique en raison de la difficulté de mesurer certains de leurs constituants comme l'imagination, la sensibilité et la fantaisie. L'instrument de mesure de C. Germain et R.-É. Lapointe s'avère simple et facile d'application. Les auteurs ont repris assez fidèlement les catégories du programme du MEQ de 1979. On distingue donc d'une part les habiletés, d'autre part les connaissances. Les habiletés concernent : 1) le texte dans son ensemble (pertinence de l'information, absence de traits d'oralité, ordre logique ou chronologique...), 2) la situation (adaptation au lecteur...), 3) la syntaxe, 4) le vocabulaire, 5) la calligraphie. Les connaissances se rapportent au code linguistique et incluent essentiellement l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la ponctuation. Dans le domaine de l'expression, l'expérience montre que l'opposition entre habileté et connaissance devient fragile, puisqu'en situation de rédaction les règles orthographiques doivent être appliquées et ressortissent par conséquent au domaine des habiletés au même titre que les autres composantes du savoir-écrire. Malgré tout, cet ouvrage permet une utile initiation à l'analyse des écrits des enfants en présentant de nombreux exemples de textes d'élèves qui respectent ou non les critères retenus.

☼	GORMAN, Thomas P., PURVES, Alain, C., DEGENHART R.E. (Eds). *The IEA Study of Written Composition I : The International Writing Tasks and Scoring Scales,* New York, Pergamon Press, 1988, 214 p.

Cet ouvrage est le fruit d'une vaste recherche mondiale menée par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Commencé en 1980, le projet de l'IEA a touché quatorze pays (l'Australie, le Chili, la Finlande, l'Italie, la Thaïlande, les États-Unis, etc.). Il visait entre autres à mettre au point une méthode d'évaluation de l'écriture applicable à tous les systèmes d'éducation et à déterminer les facteurs pouvant expliquer les différences entre les élèves de divers pays sur le plan de la compétence écrite. Trois populations ont été étudiées : les écoliers de la fin du primaire, les élèves de la fin du secondaire et les étudiants de niveau préuniversitaire. Le livre susmentionné fait partie d'une série de trois volumes. Les deux autres à venir traiteront respectivement des pratiques d'enseignement de l'écriture à travers le monde et de la performance des jeunes en écriture d'après les résultats obtenus aux épreuves de rédaction passées dans les quatorze pays participant à l'étude de l'IEA. Le volume recensé ici expose le cadre conceptuel de la recherche et explique comment les tâches d'écriture ont été choisies, formulées et mesurées. Il s'agit sans aucun doute d'un ouvrage de base dans le domaine de l'évaluation de l'écriture en raison de la perspective internationale adoptée par les auteurs. L'ouvrage est divisé en deux parties. La première, de portée générale, trace l'historique du projet, situe le domaine de l'écriture et définit les critères d'évaluation des attitudes et des compétences en écriture. La seconde partie présente les tâches spécifiques d'écriture élaborées par les chercheurs de l'IEA. Huit types

tâches sont examinés : 1) les écrits fonctionnels (correspondance familiale, note de service, offre d'emploi...), 2) un écrit sur l'écrit, plus précisément un texte où l'élève traduit sa vision des critères utilisés à l'école pour reconnaître une bonne composition, 3) le résumé, 4) la description d'un objet ou d'un processus, 5) la narration, 6) l'écriture libre à partir d'images, 7) l'argumentation, 8) l'essai (le texte de réflexion). L'évaluation de chaque situation d'écriture se fonde sur une grille de correction comportant sept aspects : 1) la qualité et la pertinence du contenu, 2) l'organisation des idées, 3) le style et le ton en rapport avec le public visé, 4) les caractéristiques lexicales et grammaticales, 5) les conventions orthographiques, 6) la netteté de la calligraphie, 7) l'impression générale laissée par le texte. Le livre fournit un bon nombre de productions d'élèves illustrant différents degrés de compétence (fort, moyen et faible) au regard des divers critères retenus.

MARTIN, Lyne, et PAGÉ, Michel. «Critères pour évaluer l'habileté à écrire au primaire», *Québec français*, n° 46, 1982, p. 68-73.

Les auteurs illustrent quatre critères pour évaluer des textes à caractère informatif quant au choix et à l'organisation de l'information. Ces critères sont énoncés sous forme de questions : 1) Les référents sont-ils repérables par le lecteur ? 2) Le texte est-il cohérent d'après l'unité thématique et les marques d'enchaînement entre les phrases et les paragraphes ? 3) Le texte convient-il au projet de communication ? Autrement dit, le type de discours produit traduit-il bien l'intention à transmettre ? 4) L'information est-elle suffisante et pertinente ? Chaque critère est expliqué et illustré positivement ou négativement à l'aide de textes d'élèves du primaire. Ces critères ont été utilisés par la Direction de l'évaluation pédagogique du MEQ et ont été largement diffusés dans les commissions scolaires.

OUELLET, Lise. *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire. Mai 1984. Compréhension et production écrites,* Québec, Direction générale de l'évaluation du ministère de l'Éducation, 1985, 357 p.

Ce rapport publié par le MEQ expose les résultats d'une épreuve provinciale passée en 1984 par des élèves de deuxième secondaire. Quelque 400 rédactions ont été évaluées. L'élève devait écrire un récit d'aventures d'une page et demie à partir d'un début d'histoire, d'une illustration ou d'un événement de science-fiction. Il avait à sa disposition une grammaire, un dictionnaire ainsi qu'un guide de révision. La grille de correction utilisée tente de couvrir l'ensemble des composantes textuelles plutôt

que de se limiter aux conventions de la norme écrite. En dénommant plus justement les subdivisions de la grille, on obtient les catégories suivantes : 1) l'organisation du récit (caractérisation des personnages et des lieux, exposition et dénouement de l'action), 2) l'emploi des temps verbaux selon la logique du récit, 3) le lexique (correction et variété du vocabulaire), 4) la syntaxe (liens entre les phrases, repérage des référents des pronoms personnels, des possessifs, des démonstratifs), 5) l'orthographe d'usage, 6) l'orthographe grammaticale, 7) la ponctuation, 8) la segmentation du texte en paragraphes d'après les étapes du récit. Les résultats montrent que le texte dans son organisation d'ensemble (structure narrative, emploi des temps verbaux...) est mieux maîtrisé que la langue comme telle (syntaxe, lexique, orthographe et ponctuation). Quatre-vingts pour cent des élèves ont su construire convenablement un récit. Près de la moitié éprouve toutefois de la difficulté à caractériser les personnages, les lieux ou les objets. Les temps verbaux et la division en paragraphes sont adéquats chez huit élèves sur dix environ. Sur le plan de la langue, les aspects positifs sont plus rares. Quoique généralement correct, le lexique est peu varié. La ponctuation est faible chez 40 p. 100 des jeunes scripteurs. Les notes chutent dramatiquement quand on aborde l'orthographe, source des trois cinquièmes de toutes les incorrections linguistiques. Le problème le plus aigu concerne l'orthographe grammaticale, qui recueille de faibles résultats : 70 p. 100 des élèves ont commis neuf erreurs et plus. Les jeunes du 1er cycle du secondaire trébuchent encore sur des cas assez simples pour lesquels l'application de la règle générale suffit. Enfin, seule une minorité d'élèves a consulté, durant l'épreuve, les outils de référence mis à leur disposition. Il faudrait donc renforcer davantage chez les jeunes la capacité et l'habitude de consulter des grammaires et des dictionnaires.

Depuis 1986, le MEQ publie chaque année un rapport global concernant les résultats aux épreuves de production écrite de la fin du primaire et du secondaire. Voici la liste de ces documents d'évaluation sommative. Le type de texte retenu pour l'épreuve est signalé entre parenthèses.

Épreuves de 1986

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1986). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global,* Québec, ministère de l'Éducation, 39 p. (16-7407-03). (Lettre d'opinion à caractère expressif)

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1987). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global,* Québec, ministère de l'Éducation, 29 p. (16-7407-01). (Lettre d'opinion)

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1986). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique*, Québec, ministère de l'Éducation, 41 p. (16-7407-02).

Épreuves de 1987

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1987). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1987. Rapport global*, Québec, ministère de l'Éducation, 49 p. (16-7407-06). (Texte exprimant des sentiments)

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1987). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1987. Rapport global,* Québec, ministère de l'Éducation, 57 p. (16-7407-04). (Texte d'opinion)

Épreuves de 1988

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1989). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1988. Rapport global,* Québec, ministère de l'Éducation, 73 p. (16-7407-15). (Récit)

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1989). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1988. Rapport global,* Québec, ministère de l'Éducation, 60 p. (16-7407-13). (Texte d'opinion)

Épreuves de 1989

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1990). *Les résultats à l'épreuve de français écrit de sixième année primaire administrée au mois de mai 1989,* Québec, ministère de l'Éducation, 8 p. (16-7408-21). (Texte informatif)

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (1990). *Évaluation du français écrit en cinquième secondaire. Résultats de l'épreuve de mai 1989,* Québec, ministère de l'Éducation, 33 p. (16-7407-19). (Texte d'opinion)

◘	PETITJEAN, Brigitte (coordination de). «L'évaluation», *Pratiques*, n° 44, 1984.

Cinq articles de ce numéro concernent de près ou de loin l'évaluation de l'expression écrite. En avant-propos, B. Petitjean définit les termes clés du domaine, en rappelant les trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique en début d'apprentissage, l'évaluation sommative destinée à la sanction des études et l'évaluation formative censée faciliter le processus d'acquisition. L'auteure distingue également diverses modalités d'évaluation : l'évaluation externe pratiquée par des instances institutionnelles et l'évaluation interne, qui prend trois formes : l'évaluation de l'enseignante ou l'enseignant, l'évaluation par les camarades et l'auto-évaluation de l'élève. Un autre article de C. Garcia-Debanc analyse les modalités d'application ainsi que les avantages et les limites de l'évaluation par les camarades et de l'auto-évaluation. Elle présente à la fin cinq types d'outils d'évaluation formative, soit un questionnaire pour la réécriture d'un conte, une activité d'analyse critique de textes d'élèves visant à amener les enfants à expliciter des critères de bonne formation des contes, une grille d'observation des attitudes et des processus d'écriture des élèves, enfin une feuille de route pour aider l'élève à clarifier ses propres méthodes de travail. C. Masseron et M.-C. Riedlin examinent les objectifs, le mode d'élaboration et les limites des grilles d'évaluation destinées aux élèves. En conclusion, les auteures constatent que, même si ce genre d'instrument ne résoud pas tous les problèmes, il habitue l'élève à différencier les points problématiques de ses textes et l'aide à mieux gérer le processus de révision-réécriture. L'annotation des copies par les enseignants est analysée par J.-F. Halté. Après avoir observé que traditionnellement les commentaires du maître restaient implicites, équivoques et négatifs, l'auteur montre comment une annotation plus explicite et plus pertinente peut constituer une intervention vraiment utile et formative pour l'élève. Enfin, mentionnons l'article de Y. Reuter sur le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage. Le didacticien propose une conception constructiviste de l'erreur, qu'il faudrait voir comme un indice du cheminement de l'élève et un tremplin pour l'apprentissage.

◘	*Repères,* Paris, Institut national de recherche pédagogique. Quatre numéros sur l'évaluation de l'écrit : - «Ils écrivent... Comment évaluer ?», n° 63, 1984. - «Des outils et des procédures pour évaluer les écrits», n° 66, 1985. - «Des critères pour écrire», n° 73, 1987. - «Décrire les pratiques d'évaluation des écrits», n° 79, 1989.

La revue *Repères* est publiée par l'INRP de Paris. On y trouve des textes théoriques sur l'enseignement du français, mais surtout des comptes rendus

d'expériences pédagogiques. Parmi les nombreux articles des quatre numéros susmentionnés, il convient de signaler ceux-ci.

Du n° 63 : En guise d'introduction, l'article de C. Garcia, B. Lebrun et M. Mas situe le problème général de l'évaluation formative dans le cadre d'une pédagogie renouvelée de l'écriture. L'étude de B. Lebrun montre comment trois groupes d'évaluateurs (des chercheurs de l'INRP, des enseignants et des étudiants d'école normale) apprécient un récit d'élève sur le plan du type textuel, de la cohérence, de la macrostructure, des personnages et du système verbal. L'auteur conclut à la nécessité d'une solide formation théorique des enseignants pour combler les lacunes de la seule formation sur le terrain. Le dernier article à retenir dans ce numéro est celui de T. Vertalier sur les facteurs jouant dans l'instauration de nouvelles pratiques d'évaluation chez les maîtres; trois facteurs sont relevés : 1) une information importante des maîtres sur le fonctionnement des textes, 2) une meilleure connaissance de l'évolution génétique des performances des enfants, 3) la prise en considération explicite des aspects institutionnels de l'évaluation.

Du n° 66 : Au début du numéro, C. Garcia-Debanc examine les conditions d'une véritable évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation procurant un retour d'information utile à l'apprenant. L'article de J. Recource et P. Slama précise la nature et les situations d'emploi du compte rendu (de sorties éducatives, d'expériences scientifiques ou de réunions). C. Garcia-Debanc, dans un autre article sur les consignes de jeu, analyse les critères d'évaluation de ce type de texte instructionnel et montre comment la réaction de destinataires effectifs facilite la tâche de réécriture chez le scripteur apprenti. M. Mas examine les problèmes de cohésion interphrastique. Enfin, mentionnons l'étude de D. Lorrot et D. Pezennec qui fait état de l'expérimentation d'une activité de tri de textes visant à amener des écoliers de 2e cycle à établir des indices pour reconnaître différents types textuels.

Du n° 73 : Le texte de présentation de M. Mas distingue deux types de critères pour l'évaluation formative de l'écrit : les critères textuels concernant les caractéristiques des écrits à produire et les critères «opératoires» relatifs aux processus rédactionnels. Le compte rendu de C. Tauveron décrit une série d'activités destinées à rendre les enfants capables de repérer des ambiguïtés référentielles affectant l'identification des personnages d'un récit et de lever ces ambiguïtés par l'emploi d'un mécanisme de reprise approprié. L'article de A. Séguy, J. Sporti et F. Monier cherche à voir comment des enfants de 5e année utilisent différemment une grille de consignes d'écriture à trois moments de la production d'un récit : au cours

de la première écriture, avant la réécriture et après la communication du texte définitif. En général, les résultats révèlent une intégration progressive des critères et une amélioration sensible des textes due à l'explicitation de critères d'écriture. À la fin du numéro, M. Fayol fait un bilan des recherches psycholinguistiques relatives au processus de révision. L'auteur indique que les chercheurs décomposent la révision en trois étapes : la détection d'un dysfonctionnement, la détermination de la nature du problème et la modification de l'énoncé.

Du n° 79 : J. Gadeau compare différentes manières d'utiliser en classe des outils d'aide à l'écriture (règles d'écriture pour un type d'écrit, questionnaire de révision, schéma de la structure d'un texte, liste de compétences à acquérir...). L'auteure constate que la présence d'outils d'analyse des productions écrites ne signifie pas nécessairement le passage à l'évaluation formative critériée; le mode d'utilisation de ces outils semble plus important, car, contrairement aux classes vraiment innovatrices où les élèves participent à l'élaboration des critères et où les outils d'évaluation sont vus comme des aides évolutives et provisoires, certaines classes plus fermées transforment ces outils en modèles prescriptifs et figés dont le formalisme nie la variation et la souplesse autorisées par les types de textes. Dans un autre article, C. Garcia-Debanc analyse les écarts entre les discours et les pratiques des enseignants du point de vue des critères d'évaluation des écrits. Après avoir observé que les enseignantes et les enseignants appliquent en situation d'évaluation des critères souvent différents de ceux qu'ils disent employer, l'auteure souligne qu'une diffusion efficace des innovations pédagogiques ne peut s'opérer que dans des programmes où alternent temps de formation didactique, temps d'essais limités en classe et temps d'analyse de ces pratiques par les enseignants aidés des formateurs.

■ RUTH, Leo, MURPHY, Sandra. *Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing*, Norwood (New Jersey), Ablex Publishing Corporation, 1988, 317 p.

Ce livre offre une synthèse critique des principaux travaux anglo-saxons liés directement ou indirectement au problème de l'évaluation de l'écriture, l'accent étant mis sur les consignes d'écriture. À la lumière de l'expérience de praticiens reconnus et des données des recherches en éducation, en psychométrie, en psychologie cognitive et en analyse du discours, les auteurs examinent un certain nombre de questions importantes en docimologie du savoir-écrire, telles que l'influence exercée sur le rendement des candidats par le choix et la formulation des sujets de rédaction, l'utilité de préciser un auditoire ou un type de discours, les difficultés de compréhension des consignes d'écriture chez les élèves et les sources de variation entre les notations des examinateurs. L. Ruth et S. Murphy proposent un modèle de recherche pour l'étude de l'évaluation de la compétence écrite et du bilan du savoir-écrire. Leur modèle distingue trois pôles : le concepteur de l'épreuve, l'évalué

et l'examinateur, et fait appel à des méthodes diversifiées, à la fois quantitatives et qualitatives. Le dernier chapitre constitue un guide pratique d'élaboration de tâches d'écriture. Se basant sur une documentation sérieuse, ce guide soumet près d'une quarantaine de recommandations pour favoriser l'expression écrite des élèves en situation d'évaluation et pour assurer une démarche docimologique rigoureuse. À titre d'illustration, voici quelques conseils pratiques qui sont donnés : se rapprocher le plus possible dans la situation d'évaluation du processus naturel d'écriture, établir un barème de correction approprié au but de l'épreuve et aux caractéristiques de la tâche d'écriture à accomplir, tenir compte dans le choix des sujets des connaissances antérieures et de la culture des candidats, fournir des indices propres à guider les candidats quant au contenu et à la forme du discours, éviter d'imposer un nombre de mots, de phrases ou de paragraphes, ne pas laisser le choix du type de texte pour garantir une plus grande uniformité dans la notation, offrir aux examinateurs un bon entraînement en vue d'obtenir une interprétation concordante des critères d'évaluation.

■ SUBLET, Françoise. *Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CMI,* Paris, INRP, 1983, 272 p. (Coll. «Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français», n° 5)

La recherche de F. Sublet aborde la difficile question de la reconnaissance de la «poéticité» dans les textes d'élèves. L'auteure a élaboré une méthode d'analyse des faits poétiques comportant plusieurs degrés : sonore, prosodique, graphique, syntaxique, sémantique et rhétorique. En plus des marques externes de poésie telles que la spatialisation (disposition du texte), la versification (sonorité et rythme) et la présence de figures (métaphore, personnification), la méthode suivie est attentive à la découverte d'isotopies, c'est-à-dire à la répétition d'un élément linguistique dans les plans de la phrase et du texte. Les textes classés comme «poétiques» présentent un fonctionnement intégré où les marques externes de poéticité et les divers aspects de l'expression entrent en relation au lieu de jouer un simple rôle d'ornement extérieur isolé. L'ouvrage comporte des exemples d'analyse détaillée de textes avec ou sans effet poétique. Ces productions correspondent à des descriptions ou à des narrations et sont issues de textes libres écrits sur le thème de la nuit par des enfants de neuf ou dix ans. En plus de nous renseigner sur la fonction poétique chez les scripteurs apprentis, l'étude de F. Sublet compare l'influence du type de pédagogie sur l'initiation poétique des enfants : les résultats obtenus indiquent que le fait poétique se manifeste plus dans les classes rénovées que dans les classes traditionnelles, la pédagogie rénovée étant rattachée à une approche constructiviste et fonctionnelle contrairement à la pédagogie traditionnelle, qui est définie comme transmissive et prescriptive.

◘	WHITE, Janet. *The Assessment of Writing : Pupils Aged 11 and 15,* Windsor, NFER-Nelson (APU publications), 1986, 43 p. *Pupils' Attitudes to Writing at Age 11 and 15*. Windsor, NFER-Nelson (APU publications), 1987, 32 p.

Le Service de l'évaluation pédagogique (Assessment of Performance Unit) du ministère de l'Éducation de Grande-Bretagne a mené chaque année, entre 1979 et 1983, des études sur les performances des élèves de onze et quinze ans en écriture. Les deux livrets susmentionnés résument les principaux résultats de ces enquêtes, qui se fondent sur un échantillon annuel d'environ 1 200 sujets. Les chercheurs ont tenté d'évaluer à la fois la compétence écrite des jeunes et leurs attitudes à l'égard de l'écriture. Effectuée à partir d'épreuves de rédaction mettant en jeu diverses tâches d'écriture (narration, description, argumentation, explication...), l'évaluation du savoir-écrire a reposé sur deux méthodes de mesure : une échelle d'appréciation globale («impression marking») à sept degrés et une grille critériée comportant cinq catégories (contenu, organisation, convenance du style, connaissance de la grammaire et connaissance de l'orthographe). Quant aux attitudes, elles ont été mesurées à l'aide de divers questionnaires. Les chercheurs ont constaté notamment : 1) que seulement 3 p. 100 des élèves de chaque groupe accusent de graves difficultés en expression écrite, 2) que 60 p. 100 des copies ne dépassent pas l'échelon moyen, 3) que les jugements des élèves concernent surtout la correction de la langue et la propreté de la présentation matérielle, mais beaucoup moins le contenu, le style ou le but du texte, 4) que l'influence de l'oral se fait sentir tant au primaire qu'au secondaire, 5) que les élèves du secondaire aiment moins écrire que les écoliers du primaire, 6) qu'une attitude négative à l'égard de l'écrit est souvent associée à une compétence déficiente, 7) que les filles reçoivent en général des notes supérieures à celles des garçons, 8) que les enseignants insistent trop sur le récit de fiction et pas assez sur l'écriture informative ou critique.

15. LISTE DES RÉFÉRENCES EN ÉCRITURE

ACHIM, Pierre (présentation de). «Faire écrire à l'école», *Québec français*, n° 43, 1981.

ADAM, Jean-Michel. *Le récit*, Paris, Presses universitaires de France, 1984, 125 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2149)

ARCHAMBAULT, Andrée, et PANISSET-ROUSSEL, Élizabeth. *Initiation à l'expression poétique au primaire*, Montréal , PPMF de l'Université de Montréal, 1982, 282 p.

Association française des enseignants de français. *Aimer/enseigner la poésie*, Paris, Syros/Alternatives, 1990, 265 p.

BACH, Pierre. *L'écriture buissonnière. Pédagogie du récit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987, 224 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques»)

BALPE, Jean-Pierre (sous la direction de). «Bricolage poétique», *Pratiques*, n° 39, 1983.

BANG, Vinh. *Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, 231 p.

BARON-CARVAIS, Annie. *La bande dessinée*, Paris, Presses universitaires de France, 1985, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2212)

BEACH, Richard, BRIDWELL, Lilian S. (Eds.). *New Directions in Composition Research*, New York, The Guilford Press, 1984, 418 p.

BÉLAND, Jean-Pierre. «Vers une didactique du discours argumentatif», *Québec français*, n° 49, 1983, p. 64-67.

BESSONAT, Daniel (coordination de). «La ponctuation», *Pratiques*, n° 70, 1991.

BLAIN, Daniel *et al. Contribution à la pédagogie du texte I*, Genève, Université de Genève 1985, 131 p. (Coll. «Cahiers de la section des sciences de l'éducation», n° 40)

BLAIN, Daniel *et al. Contribution à la pédagogie du texte II*, Genève, Université de Genève, 1988, 129 p. (Coll. «Cahiers de la section des sciences de l'éducation», n° 52)

BOILEAU-NARCEJAC. *Le roman policier*, 2e éd., Paris, Presses universitaires de France, 1982, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 1623)

BOISSINOT, Alain, et LASSERRE, Marie-Martine. «Argumenter, du collège au lycée», *Le français aujourd'hui*, n° 89, 1990.

BOISSONNAULT, Pierre, FAFARD, Roger, et GADBOIS, Vital. *La dissertation. Outil de pensée, outil de communication,* Beloeil, La Lignée, 1980, 255 p.

BOIVIN, Aurélien (présentation d'). «La nouvelle», *Québec français*, n° 66, 1987.

BOIVIN, Aurélien et MARCOTTE, Hélène (présentation d'). «Le polar», *Québec français*, n° 72, 1988.

BRITTON, James, BURGESS, Tony, McLEOD, Alex, MARTIN, Nancy, ROSEN, Harold. *The Development of Writing Abilities (11-18)*, London, Macmillan Education, 1975, 226 p.

BUREAU, Conrad. *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques,* Québec, Conseil de la langue française, 1985, 136 p.

CADET, Christiane. «Effets de vraisemblance dans le récit d'anticipation ou comment écrire un récit futuriste à partir d'un corpus journalistique», *Pratiques*, n° 54, 1987, p. 21-30.

CALKINS, Lucy Mc Cormick. *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth (New Hampshire), Heineman, 1986, 347 p.

CATACH, Nina (présentation de). «La ponctuation», *Langue française*, n° 45, 1980.

CATACH, Nina. *L'orthographe*, Paris, Presses universitaires de France (Coll. «Que sais-je ?», n° 685), 1978, 127 p.

CATACH, Nina, GRUAZ, Claude, et DUPREZ, Daniel. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, 1980, 334 p. (Coll. «Nathan-Université»)

CHARMEUX, Éveline. *L'écriture à l'école*, Paris, CEDIC, 1983, 194 p. (Coll. «Langue française, théorie et pratique»)

CHARMEUX, Éveline. *L'orthographe à l'école*, Paris, CEDIC, 1797, 173 p. (Coll. «Langue française, théorie et pratique»)

CHAROLLES, Michel. «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue française*, n° 38, 1978, p. 7-41.

CHAROLLES, Michel *et al. Pour une didactique de l'écriture,* Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1989, 139 p. (Coll. «Didactique des textes»)

CHAROLLES, Michel (coordination de). «Les activités rédactionnelles», *Pratiques*, n° 49, 1986.

CHAROLLES, Michel (coordination de). «Argumenter», *Pratiques*, n° 28, 1980.

CHAROLLES, Michel (coordination de). «La dissertation», *Pratiques*, n° 68, 1990.

CHAROLLES, Michel (sous la direction de). «L'organisation des textes», *Pratiques*, n° 57, 1988.

CHARTRAND, Suzanne, et PARET, Marie-Christine. «Enseignement de la grammaire : quels objectifs ? quelles démarches ?», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 11, n° 1, 1989, p. 31-38.

CHISS, Jean-Louis *et al.* (sous la direction de). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3e colloque international de didactique du français*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael 1987, 328 p. (Coll. «Prisme»)

COMBETTES, Bernard, et TOMASSONE, Roberte. *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988, 140 p. (Coll. «Prisme»)

CRUYENAERE, Jean-Pol de, et DEZUTTER, Olivier. *Le conte. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1990, 104 p. (Coll. «Séquences»)

DABÈNE, Michel. *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1987, 270 p. (Coll. «Prisme»)

DAIUTE, Colette. *Writing and Computers*. Reading (Mass.), Addison-Wesley Publishing Company, 1985, 346 p.

DAVID, Jacques et LE BOUFFANT, Michel (coordination de). «Quelle grammaire pour les textes ?», *Le français aujourd'hui*, n° 86, 1989.

DAVIS, Barbara Gross, SCRIVEN, Michael, THOMAS, Suzan. *The Evaluation of Composition Instruction.* (2nd ed.), New York, Teachers College Press, 1987 231 p.

DELAS, Daniel. *Poétique/pratique*, Paris, CEDIC, 1977, 173 p. (Coll. «Textes et non textes»)

DELCOURT, Christian (présentation de). «Des ordinateurs à notre ordinaire ?», *Enjeux*, n° 12, 1987.

DESCHÊNES, André-Jacques. *La compréhension et la production de textes,* Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p. (Coll. «Monographies de psychologie», n° 7)

DESROSIERS, Rachel. *La créativité verbale chez les enfants*, Paris, Presses universitaires de France, 1975, 240 p. (Coll. «Pédagogie d'aujourd'hui»)

DEZUTTER, Olivier, et HUIHOVEN, Thierry. *La nouvelle. Vade-mecum du professeur de français.* Bruxelles, Didier Hatier (Coll. «Séquences»), 1989, 80 p.

DOPPAGNE, Albert. *La bonne ponctuation,* Gembloux, Duculot, 1984, 112 p.

DUBUISSON, Colette, et EMIRKANIAN, Louisette. «Complexification syntaxique de l'écrit au primaire», «L'enfant et l'écrit : structures des syntagmes nominaux», «L'expression de la circonstance dans le texte écrit de l'enfant», «Coordination et subordination dans des textes écrits d'enfants du primaire», *Revue de l'association québécoise de linguistique*, vol. 1, n^{os} 1-2, p. 61-114.

DUCANCEL, Gilbert (coordination de). «Orthographe : quels problèmes ?», *Repères*, n° 75, 1988.

DUMORTIER, Jean-Louis. *Écrire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, 249 p.

DURIEUX, Véronique, et HUYNH, Jeanne-Antide (présentation de). «Y a-t-il un ordinateur dans la classe ?», *Le français aujourd'hui*, n° 77, 1987.

EMIRKANIAN, Louisette, et DUBUISSON, Colette. «Les enfants du primaire maîtrisent-ils la ponctuation ?», *Liaisons*, PPMF, vol. 8, n° 3, 1984, p. 10-12.

Groupe ÉVA. *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette/INRP (Coll. «Pédagogies pour demain»), 1991, 239 p.

FABRE, Jean (présentation de). «Le fantastique», *Québec français*, n° 50, 1983.

FAYOL, Michel. *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985, 159 p. (Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques»)

FAYOL, Michel. «Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction», *Repères*, n° 63, 1984, p. 65-67.

FERRAN, Pierre (sous la direction de). *L'enseignement du français par la science-fiction*. Paris, Les éditions ESF, 1979, 155 p. (Coll. «Sciences de l'éducation»)

FISET, Réjeane. "L'activité «faire une recherche» au primaire", *Vie pédagogique*, partie 1 : n° 60, avril 1989, p. 7-10, partie 2 : n° 61, juin 1989, p. 13-15, partie 3 : n° 62, sept.-oct. 1989, p. 10-13, partie 4 : n° 63, nov.-déc. 1989, p. 8-11.

FORTIN, Marcel. *L'écho-texte. Lire pour écrire en atelier assisté de l'ordinateur*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1987, 132 p.

FRANGNE, Jacques. *L'évaluation de l'expression écrite*. Rouen, Ministère de l'Éducation nationale/Académie de Rouen, 1986, 119 p. (Coll. «Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire», n° 5)

FRÉMION, Yves. *L'ABC de la BD*, Tournai, Casterman, 1983, 152 p. (Coll. «E3»)

FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. *Dessins et bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972, 96 p.

GARCIA-DEBANC, Claudine. *L'élève et la production d'écrits,* Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990, 222 p. (Coll. «Didactique des textes»)

GERMAIN, Claude, et LAPOINTE, Rita-Éva. *L'évaluation de la communication écrite au primaire*, Trois-Rivières, Éditions du Réseau U, 1985, vol. I et II, 107 p. et 139 p.

GIRARD, Nicole. *Lire et écrire au préscolaire*, Montréal, Mondia, 1989, 154 p.

GOBBE, Roger. *Pour appliquer la grammaire nouvelle. Morphosyntaxe de la phrase de base*, Paris/Gembloux, Duculot, 1978, 296 p. (Coll. «Langages nouveaux, pratiques nouvelles»)

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (coordination de). «Les écrits non-fictionnels», *Pratiques*, n° 48, 1985.

GORMAN, Thomas P., PURVES, Alain C., DEGENHART, R.E. (Eds.) *The IEA Study of Written Composition I : The International Writing Tasks and Scoring Scales*. New York, Pergamon Press, 1988, 214 p.

GREGG, Lie W., STEINBERG, Erwin R. (Eds.).*Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum, 1980, 177 p.

GUÉRETTE, Charlotte. *Le conte*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1980, 26 p. (coll. «PPMF-Laval», n° 5).

GUÉRETTE, Victor. «Savoir écrire, c'est savoir jouer quatre personnages», *Québec français*, n° 58, 1985, p. 50-53.

HALTÉ, Jean-François. «Travailler en projet. 1. Vivre au Moyen-Âge : un projet pluridisciplinaire. 2. Écrire un roman historique en classe de cinquième 3. Écrire ensemble», *Pratiques*, n° 36, p. 37-70.

HILLOCKS, George. *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*, Urbana (Illinois), National Conference on Research in English/ERIC, 1986, 369 p.

JAFFRÉ, Jean-Pierre, et REUTER, Yves (coordination de). «Orthographe(s)», *Pratiques*, n° 46, 1985.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. *Recherches en didactique de l'orthographe. Belgique-France-Québec-Suisse, 1970-1984*, Paris, INRP, 1989, 114 p. (Coll. «Rapports de recherches, n° 12»)

JEAN, Georges. *Le pouvoir des contes*, Tournai, Casterman, 1981, 239 p. (Coll. «E_3»)

JOLIBERT, Josette (coordination de). *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988, 160 p.

LALANDE, Jean-Pierre. *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire*, thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal, 1988, 358 p.

LANDREVILLE, Ginette. *Les difficultés d'écriture au primaire et l'apport de la recherche sur le traitement de texte*, Montréal, Centre québécois de recherche sur les applications pédagogiques de l'ordinateur, 1990, 211 p.

LANE, Philippe (coordination de). «Les types de textes», *Pratiques*, n° 56, 1987.

LANGLOIS, Richard. «Les étapes sommaires de réalisation d'une B.D.», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 39-42.

LEGROS, Georges (présentation de). «Écrire, disent-ils...», *Enjeux*, n° 11, 1987.

LEGROS, Georges (présentation de). «Haro sur la grammaire ?», *Enjeux*, n° 15, 1988.

LOBAN, Walter. *Language Development : Kindergarten through Grade Twelve*, Urbana, National Council of Teachers of English, (Research Report n° 18), 1976, 144 p.

LUNDQUIST, Lita. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag, 1980, 244 p.

MARNEFFE, Monique (présentation de). «Enseignement de l'écrit», *Enjeux*, n° 19, 1990.

MARTIN, Lyne, et PAGÉ, Michel. «Critères pour évaluer l'habileté à écrire au primaire», *Québec français*, n° 46, 1982, p. 68-73.

MASSERON, Caroline. «Élaboration d'un texte long : l'exemple du genre fantastique en 4e», *Pratiques*, n° 66, 1990, p. 3-56.

MASSERON, Caroline. «Un genre narratif et didactique : la fable», *Pratiques*, n° 59, 1988, p. 19-35.

MASSERON, Caroline (coordination de). «Le sens des mots», *Pratiques*, n° 43, 1984.

McNICOLL, Louiselle, et ROY, Gérard-Raymond. *Les homophones : problèmes et solutions*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1985, 94 p.

MILOT, Jean-Guy. «Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe», *Québec français*, n° 68, 1987, p. 16-26.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. «L'apprentissage de la calligraphie». *Français. Matériel de soutien à l'implantation. Atelier 4 : le développement de la connaissance du code orthographique. Textes explicatifs,* Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1981, 28 p.

MOSENTHAL, Peter, TAMOR, Lynne, WAIMSLEY, Sean A. (Eds.). *Research on Writing. Principles and Methods*, New York, Longman, 1983, 324 p.

NOËL-GAUDREAULT, Monique. «L'écriture collective de roman», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 26-30; n° 71, 1988, p. 62-71.

NOËL-GAUDREAULT, Monique. «Le jeu du dragon», *Québec français*, n° 59, 1985, p. 58-60.

NYSTRAND, Martin (Ed.). *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, New York, Academic Press, 1982, 391 p.

OLÉRON, Pierre. *L'argumentation*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, 127 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2087)

OUELLET, Lise. *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire. Mai 1984. Compréhension et production écrites,* Québec, Direction générale de l'évaluation du ministère de l'Éducation, 1985, 357 p.

PARET, Marie-Christine. *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*, thèse de doctorat déposée à l'Université de Montréal, 1983, 435 p.

PÉPIN, Lorraine. «L'apprentissage de la cohérence textuelle», *Liaisons*, vol. 11, n^{os} 3-4, 1987, p. 18-25.

PERELMAN, Chaïm, et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, 5^{e} éd., Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1988, 734 p.

PETITJEAN, André. «Apprendre à écrire un texte de fiction», *Pratiques*, n° 27, 1980, p. 89-119.

PETITJEAN, André (coordination d'). «Classer les textes», *Pratiques*, n° 62, 1989.

PETITJEAN, André (coordination d'). «Les textes explicatifs», *Pratiques*, n° 51, 1986.

PETITJEAN, André. *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire,* Paris, CEDIC, 1982, 160 p. (Coll. «Textes et non textes»)

PETITJEAN, Brigitte (coordination de). «L'évaluation», *Pratiques*, n° 44, 1984.

PICOCHE, Jacqueline. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1977, 181 p. (Coll. «Nathan Université»)

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette (présentation de). «Le discours argumentatif», *Québec français*, n° 79, 1990.

POULIOT, Suzanne. *Le fabloc. Investigation didactique de la fable*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1986, 169 p.

PRÉFONTAINE, Clémence. «Le processus d'écriture», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 18-21.

PRIMEAU, Gilles. «L'orthographe au primaire : une démarche pratique», *Québec français*, n° 40, 1980, p. 22-28.

REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José, DENERVAUD, Monique, et JESPERSEN, Janine. *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, 223 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques»)

Repères, Institut national de recherche pédagogique. Quatre numéros sur l'évaluation de l'écrit :

- «Ils écrivent... Comment évaluer ?», n° 63, 1984.
- «Des outils et des procédures pour évaluer les écrits», n° 66, 1985.
- «Des critères pour écrire», n° 73, 1987.
- «Décrire les pratiques d'évaluation des écrits», n° 79, 1989.

Repères, Institut national de recherche pédagogique. Trois numéros sur le texte explicatif:

- «Communiquer et expliquer au collège», n° 69, 1986. (Le collège ici correspond au 1er cycle du secondaire.)
- «Discours explicatifs en classe», n° 72, 1987.
- «Le discours explicatif, genres et texte», n° 77, 1989.

RICARDOU, Jean. «Écrire en classe», *Pratiques*, n° 26, 1978, p. 23-70.

RODARI, Gianni. *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Les éditeurs français réunis, 1979, 251 p.

ROY, Bruno. *Imaginer pour écrire. Ateliers d'écriture et enseignement de la poésie*, Montréal, VLB Éditeur, 1988, 220 p.

RÜCK, Heribert. *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier-Crédif, 1980, 96 p. (Coll. «Langues et apprentissage des langues»)

RUTH, Leo, MURPHY, Sandra. *Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing*, Norwood (New Jersey), Ablex Publishing Corporation, 1988, 317 p.

SCHNEUWLY, Bernard (sous la direction de). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990, 343 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques»)

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, 184 p. (Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques»)

SIMARD, Claude. «Tendances actuelles en enseignement de l'écrit au Québec», dans G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (sous la direction de), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990, p.243-255 (Coll. «Pédagogies en développement»)

SIMARD, Claude. «Synthèse de la recherche dans le domaine de l'expression écrite», dans G. Gagné et G.-R. Roy (sous la direction de), *Didactique du français langue maternelle. Bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke/Montréal, Édition du CRP/Centre de diffusion du PPMF de l'Université de Montréal, 1989, p. 111-142.

SIMARD, Guy *et al. Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1984, 78 p.

SIMON, Jean. *La langue écrite de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1973, 416 p.

SMITH, Frank. *Writing and the Writer*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982, 257 p.

SPEHNER, Norbert (coordination de). «La science-fiction», *Québec français*, n° 42, 1981.

SUBLET, Françoise. *Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CMI*, Paris, INRP, 1983, 272 p. (Coll. «Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français», n° 5)

SUHAMY, Henri. *La poétique*, Paris, Presses universitaires de France, 1986, 125 p. (Coll. «Que sais-je ?, n° 2311)

TADIÉ, Jean-Yves. *Le roman d'aventures,* Paris, Presses universitaires de France, 1982, 220 p. (Coll. «Écriture»)

TAJAN, Alfred. *La graphomotricité,* Paris, Presses universitaires de France, 1982, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 1998)

VANDENDORPE, Christian. «Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire», *Québec français,* n° 58, 1985, p. 54-60.

VALIQUETTE, Josée. *L'enseignement grammatical à l'heure des choix,* Montréal, CEC, 1990, 244 p.

VANDENDORPE, Christian. «Lire des fables pour apprendre à lire», *Québec français,* n° 74, 1989, p. 30-33.

VIGNER, Gérard. *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite,* Paris, CLE international, 1982, 128 p. (Coll. «Didactique des langues étrangères»)

VIGNER, Gérard. «Compétence textuelle et compétence lexicale», *Le français dans le monde,* n° 210, 1987, p. 47-53.

VIGNER, Gérard. «Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite», *Le français dans le monde,* n° 109, 1974, p. 60-67.

VINSON, Marie-Christine. «Écrire un texte de suspense», *Pratiques,* n° 54, 1987, p. 64-72.

VONARBURG, Elizabeth. *Comment écrire des histoires. Guide de l'explorateur,* Beloeil, La Lignée, 1986, 229 p.

WHITE, Janet. *The Assessment of Writing : Pupils Aged 11 and 15.* Windsor, NFER-Nelson (APU publications), 1986, 43 p.
Pupils' Attitudes to Writing at Age 11 and 15. Windsor, NFER-Nelson (APU publications), 1987, 32 p.

YERLÈS, Pierre, et LITS, Marc. *Le fantastique. Vade-mecum du professeur de français,* Bruxelles, Didier Hatier, 1990, 99 p. (Coll. «Séquences»)

LECTURE

Français, langue maternelle
au primaire et au secondaire

Bibliographie sélective,
analytique et thématique

par
Michel Pagé
Université de Montréal

INTRODUCTION

La bibliographie qui suit propose une liste de textes choisis pour leur contribution à l'explicitation des fondements du programme de lecture en langue maternelle préparé par le ministère de l'Éducation. Ces fondements se trouvent dans le domaine des sciences du langage et en didactique tout particulièrement. Elle ne contient pas de références au matériel didactique pour l'enseignement de la lecture.

La bibliographie n'est pas une liste complète des textes touchant le sujet de l'apprentissage de la lecture. Elle est, au contraire, tout à fait sélective, l'objectif étant plutôt de proposer un nombre suffisant de titres qui soit le plus petit possible. Plusieurs critères expliquent le choix des titres présentés. D'abord, un effort particulier a été fait pour trouver des textes écrits en français. Les quelques textes publiés en anglais qui sont cités dans la bibliographie sont inclus parce qu'il s'est révélé impossible de trouver un texte publié en français donnant une information équivalente. La date de la publication est un autre critère, les textes plus récents ayant la priorité sur les moins récents. La disponibilité du texte dans les services de documentation accessibles au Québec est un troisième critère important. Afin d'éviter la redondance, quand deux textes remplissent la même fonction, on a choisi de n'en citer qu'un seul. Aussi, les textes dont on peut prendre connaissance en lisant les textes cités ne sont pas donnés en référence dans la bibliographie.

Les textes sont groupés en fonction de la partie du programme d'enseignement de la lecture qu'ils peuvent contribuer à éclairer. Cela ne signifie pas qu'un texte ne traite que de l'aspect de l'instruction en lecture avec lequel il est mis en rapport, mais qu'il contient certainement des idées importantes pour cette partie.

Chaque fois qu'un texte est publié dans un livre contenant plusieurs textes se rapportant à l'apprentissage de la lecture, c'est la référence à l'article qui est donnée dans la bibliographie plutôt que la référence au livre. Le commentaire qui accompagne le texte donné en référence met en évidence, s'il y a lieu, les autres textes du même livre qui peuvent aussi être lus avec intérêt. Si le livre contient un autre article qui a un rapport direct avec un point du programme, il est donné en référence à l'endroit approprié de la bibliographie.

Les courts commentaires qui accompagnent chacun des titres indiquent l'aspect de l'apprentissage de la lecture qui est touché par le texte donné en référence et l'apport particulier de ce texte en relation avec cet aspect. Le commentaire contient le plus souvent une remarque appréciative qui signale la principale qualité de ce texte.

1. Objectif d'ordre affectif (culturel)

BEAUCHESNE, Yves. «Pour donner le goût de lire plus», *Québec français*, n° 67, 1987, p. 16-19.

L'auteur expose les fondements de l'approche de la lecture qui lui a permis de mettre au point un programme d'animation de la lecture pour les élèves. Son approche met en évidence les différentes dimensions de l'expérience de la lecture. C'est une approche expériencielle qui éclaire sur les racines de la motivation d'un lecteur qui éprouve le réel plaisir de la lecture. L'article présente des illustrations pratiques d'animation d'atelier de lecture. Un exposé plus complet de cette approche se trouve dans Y. Beauchesne, *Animer la lecture,* Montréal, ASTED, 1985.

BIBEAU, Gilles, LESSARD, Claude, PARET, Marie-Christine *et al. L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes,* Québec, Éditeur officiel du Québec, Conseil de la langue française, 1987, 292 p.

Ce document présente les résultats d'une vaste enquête menée par questionnaire auprès de la population en général, de parents d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire en langue maternelle et dans d'autres matières. Les résultats de cette enquête sont pertinents sous cette rubrique parce que l'enseignement de la lecture occupe une place importante dans ces questionnaires et parce que ce sont précisément les perceptions et attentes des répondantes et des répondants au regard de l'enseignement de la lecture qui sont explorées. On y trouve en particulier des indications sur leurs sources principales de motivation au regard de l'apprentissage scolaire de la langue maternelle et de la lecture en particulier. C'est une source de données essentielle pour nourrir la réflexion sur les objectifs d'ordre affectif.

BOISVERT, Marcel et GREISS, Roger. *La littérature et le jeune Québécois*, Montréal, Guérin, 1985, 112 p.

Ce livre présente les résultats d'une enquête menée auprès d'élèves de cinquième secondaire au sujet des livres qu'ils lisent et de ceux qu'ils connaissent. L'enquête avait aussi pour objectif de connaître l'étendue de la culture littéraire générale des élèves. Les genres de livres les plus fréquentés par les jeunes ressortent nettement de l'enquête. La faiblesse de leur culture générale aussi. Des réflexions présentées par les auteurs sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture au secondaire ne manquent pas d'intérêt sous la présente rubrique.

■ FIJALKOW, Jacques et THÉRIEN, Lorraine. «Avec le nouveau programme de français, les problèmes de lecture ont-ils disparu de l'école québécoise?», *Bulletin de pédagogie de la langue maternelle*, vol. 3, n° 1, 1988, p. 28-34.

Cet article trouve sa place sous cette rubrique parce que ses auteurs, après avoir passé en revue un ensemble de constatations qui sont faites sur les résultats des élèves en lecture à la suite de l'implantation des programmes ministériels de 1979, présentent une série de suggestions pour améliorer la situation d'ensemble de l'enseignement de la lecture, lesquelles vont fortement dans le sens de stimuler la motivation à lire et la perception du sens de la lecture.

☼ LAROSE, Jean. *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991.

Le livre rassemble quelques textes de l'auteur qui abordent l'enseignement de la littérature française dans les écoles québécoises. Jean Larose y expose sa conception du sens que les grands textes de la littérature française devraient avoir pour les jeunes d'aujourd'hui : pour contrer la fascination qu'exerce la culture de masse et la fétichisation du «québécois», Larose propose un retour à un enseignement plus humaniste de la littérature, qui enseigne «la force réalisatrice des formes elles-mêmes, en elles-mêmes, par elles-mêmes». Les idées exposées remettent parfois en question des points de vue qui sont bien ancrés dans le milieu de l'éducation. Les positions prises par l'auteur, dans un esprit inspiré par un goût pamphlétaire, ne s'imposent pas sans réserve. Sa liste des oeuvres littéraires qui valent d'être enseignées est certainement très élitiste et il ne convainc pas tout le monde que ces oeuvres doivent jouir d'une «position hégémonique». En tant que porte-parole des intellectuels engagés dans un mouvement de retour aux grandes oeuvres, l'auteur remplit son rôle avec conviction. Mais il est clair qu'il n'a pas en main toutes les données qui lui permettraient de traiter adéquatement les questions de pédagogie.

◙ MARTIN, Lyne. «La motivation et les aspects affectifs reliés à l'apprentissage de la lecture», *Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture au second cycle du primaire*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études (à paraître).

Les textes qui traitent abondamment la question de la motivation à lire sont rares. Celui de L. Martin examine toutes les réactions de nature affective à l'égard des textes et de l'activité de lire et de l'apprentissage qui conduit à maîtriser les processus en cause. L'auteure cerne ces réactions en les considérant comme des «croyances» exprimées par les élèves ou le personnel enseignant : ces croyances portent, par exemple, sur les causes présumées de succès et d'échec en lecture,

sur les raisons de s'engager dans les tâches scolaires, sur les exigences de ces tâches, etc. Le texte comporte une partie pratique dans laquelle diverses stratégies pédagogiques sont présentées comme moyens de susciter chez les élèves une attitude positive envers la lecture, de les amener à mieux apprécier les exigences des tâches et de favoriser l'affirmation de croyances qui soutiennent la motivation à lire.

◙	POSLANIEC, Christian. *Donner le goût de lire,* Paris, Éditions du Sorbier, 1990.

Un livre sur l'initiation à la lecture-plaisir, qui n'est pas la lecture utilitaire ni la lecture de divertissement, de loisir. La lecture-plaisir, c'est celle qui vient d'une vraie rencontre avec le livre, une rencontre dans laquelle le livre révèle aux jeunes lecteurs un savoir qu'ils cherchaient, leur offrent des personnages auxquels ils peuvent s'identifier profondément ou qui leur permettent de projeter ce qu'ils ont besoin d'exprimer. Cette initiation est donnée par des animations, qui présentent, sous une forme attrayante, des renseignements sur les livres qui peuvent passionner les jeunes, qui font lire des livres à partir d'activités ludiques, qui font lire en confiant des responsabilités aux élèves et qui donnent aux jeunes les moyens d'approfondir la lecture des livres. L'auteur assure que ces animations réussissent particulièrement bien auprès des jeunes qui lisent peu ou pas du tout.

◙	PRÊTEUR, Yves et CARAYON, Claudie. «L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans», *Enfance,* n^{os} 2-3, 1986, p. 279-296.

Le périodique *Enfance* offre le résumé suivant de cet article : «Partant du fait que la lecture et ses premières acquisitions ne peuvent aucunement se réduire à la maîtrise des fonctions instrumentales, on constate qu'une pratique spontanée de la lecture comme activité de loisir s'accompagne d'une meilleure compétence scolaire en lecture. Cette pratique de loisir dépend du milieu social chez des enfants de 6 à 12 ans et tout particulièrement chez les plus jeunes, au moment des apprentissages premiers. Les représentations concernant les fonctions de la lecture sont aussi étudiées. L'analyse de similitude révèle que dans chaque milieu social la lecture est notamment synonyme d'apprentissage mais le statut accordé à cette notion est, lui, différent d'un milieu à l'autre».

○	SALLENAVE, Danièle. *Le don des morts. Sur la littérature,* Paris, Gallimard, 1991.

Un court extrait de ce livre permet d'en comprendre la visée profonde : «Sans les livres, nous n'héritons de rien : nous ne faisons que naître. Avec les livres, ce n'est pas un monde, c'est le monde qui nous est offert : don que font les

morts à ceux qui viennent après eux». C'est toute la signification du lien nécessaire qui doit s'établir et se maintenir entre les lecteurs et les livres qui est exposée : lire n'est pas principalement un divertissement, une distraction, une occupation du temps libre, c'est un moyen «d'accéder à d'autres réalités que la nôtre, de nous arracher à l'enfermement de la vie qui passe, au cadre étroit de notre existence,[...]». L'auteure expose un point de vue essentiel dans la présente rubrique, en disant tout ce que la lecture apporte d'important à la personne. À cet égard, ce livre devrait aussi se retrouver sous la rubrique «préparer sa lecture».

2. Vue d'ensemble des dimensions de l'habileté à lire et de son développement

CHARMEUX, Évelyne. *Apprendre à lire : échec à l'échec,* Milan/Éducation, 1987, 156 p.

C'est un petit livre qui traite de l'enseignement de la lecture. Il y est question de méthodes d'enseignement de la lecture, d'organisation de la classe, des difficultés des jeunes qui en sont à leurs premiers apprentissages en lecture et du rôle des parents. Pour une information à jour sur les méthodes et un jugement critique sur les méthodes inspiré de préoccupations d'enseignement, c'est un livre fort utile.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Montréal, Gaétan Morin, 1990, 255 p.

Ce livre offre, dans une présentation accessible, une vue d'ensemble des théories et des modèles relatifs à la compréhension en lecture, prélevés avec un éclectisme de bon aloi dans les progrès récents des sciences cognitives, de la psychologie de l'instruction, de la psycholinguistique. Des suggestions visant à exploiter ces renseignements scientifiques sur le terrain pédagogique sont faites. Pour une vue d'ensemble du domaine, c'est une lecture obligée.

GIASSON, Jocelyne, et THÉRIAULT, Jacqueline. *Apprentissage et enseignement de la lecture,* Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983, 385 p.

Dans les chapitres théoriques de ce livre, les auteures accordent une très large place aux modèles théoriques du processus de la lecture touchant l'activité perceptive du lecteur. Les modèles de l'activité cognitive qu'elles abordent dans d'autres chapitres sont plutôt inspirés de la psycholinguistique que des sciences cognitives. Ces modèles étaient ceux à l'aide desquels la lecture des mots et des phrases était comprise au cours des années 1970. Ces perspectives sur la lecture

sont encore très pertinentes, mais elles sont limitées aux aspects de l'acte de lire qui sont la préoccupation dominante au cours des premiers apprentissages. L'ouvrage aborde aussi la lecture sous l'angle pédagogique dans plusieurs chapitres. Les préoccupations dominantes visent aussi des questions qui se posent surtout dans les premiers apprentissages : place de la lecture à haute voix, coin de lecture, matériel didactique. Le livre offre en plus des parties intéressantes sur les fonctions de la lecture, la signifiance des activités de lecture et l'authenticité des textes qui correspondent bien à l'esprit des programmes ministériels actuels.

HUOT, Hélène. «Apprendre à lire une langue qui est écrite», Paris, *Psychologie scolaire*, n° 55, 1986, p. 5-21.

Sous la présente rubrique, il y a place pour un article qui adopte une vue d'ensemble des différents courants qui influencent depuis une bonne décennie l'enseignement de la lecture tant en France qu'à l'étranger. Dans cette vue d'ensemble, l'auteure s'attache particulièrement à un examen critique des positions qui sont adoptées sur les aspects les plus techniques de l'enseignement de la lecture, par exemple la place que doit occuper l'oralisation dans cet apprentissage, l'analyse phonographique, le rapport à faire entre lecture et écriture. Cet article touche plus particulièrement la période des premiers apprentissages.

MARTIN, Lyne. *Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture au second cycle du primaire,* Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études (à paraître).

Ce document est un guide d'animation préparé à l'intention des conseillères et des conseillers pédagogiques pour l'enseignement de la lecture de la troisième à la sixième année. Il est conçu pour servir d'instrument pour le perfectionnement des maîtres. Tous les aspects de la lecture de textes qui sont abordés dans la version révisée des programmes ministériels en lecture y sont traités. L'objectif de l'auteure est autant de clarifier quelles sont les stratégies à favoriser chez les élèves qu'à montrer comment doit procéder l'entraînement des élèves à utiliser ces stratégies. Les qualités didactiques du document sont le résultat de son expérimentation avec un groupe d'enseignantes et d'enseignants.

MASSERON, Caroline, DUHAMEL, Brigitte, GARCIA, Claudine, et LECLAIRE, Anne. «Lire à l'école, analyses et propositions», *Pratiques*, n° 35, octobre 1982, p. 27-70.

Il est certainement pertinent de terminer cette liste de références, dans lesquelles la lecture est surtout analysée comme processus du point de vue des disciplines contributoires à la didactique, par un article qui considère l'apprentissage de la lecture à l'école et l'activité de lire elle-même dans la

perspective d'une pratique pédagogique. Les auteures parlent de lire pour comprendre, entendons une compréhension globale des textes, à l'intérieur d'expériences de lecture significatives : quelles pratiques scolaires favorisent ce programme et lesquelles en freinent l'accomplissement sont les préoccupations centrales de cet article, qui a le mérite d'élaborer assez longuement la pensée des auteures pour bien faire voir leur point de vue.

◘	PAGÉ, Michel. «Considérations méthodologiques sur le testing de l'efficacité en lecture de textes», dans J.Y. Boyer, et M. Lebrun (sous la direction de), *Actualité de la recherche sur la lecture,* Montréal, ACFAS, 1990.

En parcourant l'ensemble des aspects qui sont à évaluer lorsqu'on planifie un testing exhaustif de l'habileté à lire, l'auteur distingue les aspects qui se rapportent à la compréhension des textes de ceux qui se rapportent à l'utilisation que fait le lecteur de l'information des textes après l'avoir comprise. Placé dans la perspective de l'évaluation, l'article précise par des définitions opérationnelles la plupart des objectifs d'enseignement et d'apprentissage du programme de lecture.

◘	PAGÉ, Michel. «Progrès des sciences du langage utilisables dans l'enseignement de la langue maternelle», dans G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (sous la direction de), *Didactique des langues maternelles : questions actuelles dans différentes régions du monde,* Bruxelles, De Boeck, Montréal, Centre de diffusion du PPMF Primaire, 1990, p. 129-151.

Le texte présente une vue d'ensemble des thématiques principales de la recherche dans les sciences du langage au cours des quinze dernières années, en visant particulièrement celles qui ont été ou sont de nature à être utilisées en didactique de la langue maternelle. La lecture n'est pas la seule préoccupation de l'auteur, mais il y consacre une place importante à cause surtout des progrès nombreux des sciences cognitives touchant la compréhension du discours produit en langue naturelle.

◘	PRÉFONTAINE, Clémence, et LEBRUN, Monique. *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage,* Montréal, Éditions Logiques, 1992.

La troisième partie de ce livre réunit huit contributions sur la lecture qui constituent un ensemble de textes touchant des questions importantes, rarement abordées par les textes d'orientation cognitiviste qui sont les plus répandus actuellement. Trois textes traitent de questions tout à fait centrales dans le domaine, en adoptant une perspective large; la distinction entre comprendre et interpréter (C. Vandendorpe), les modèles d'enseignement de la lecture les plus en

vue actuellement (J. Giasson) et l'aspect esthétique de l'expérience de la lecture, notamment de récits littéraires (M. Lebrun et M. Le Pailleur). Un article qui rend compte d'une recherche sur l'importance de la connaissance de la structure textuelle dans la compréhension (Boyer et autres) apporte une contribution intéressante à cette question, qui a pris une place centrale dans les préoccupations des chercheurs et ainsi que des didactriciens. Trois articles abordent la question de la lecture chez des populations trop souvent ignorées dans les débats actuels : les enfants en difficulté (M. Nadeau et S. Camiré), l'élève en langue seconde (J. Rheinwein) et les débutants (N. Van Grunderbeeck et L. Laplante). Le dernier texte de l'ensemble s'intéresse aux attitudes du personnel enseignant envers la lecture (E. Mainguy et C. Daudelin). Comme ce livre offre en plus une section sur les rapports entre la lecture et l'écriture, il mérite une place de choix dans les publications québécoises sur la lecture, d'autant plus que les articles sont en général accessibles au plus grand nombre de personnes du milieu scolaire.

☼	PYNTHE, Joel. *Lire, identifier, comprendre*, Lille, Presses de l'Université de Lille, 1983, 188 p.

Ce livre s'adresse à celles et à ceux qui s'intéressent aux questions théoriques sur le processus de la lecture, telles qu'elles sont traitées en vertu des préoccupations de la psycholinguistique. Le livre est entièrement consacré aux recherches et à la théorie sur la lecture de mots et de phrases. Les aspects suivants de la lecture y sont étudiés : la place des unités de segmentation (lettres, syllabes) dans l'encodage perceptif de l'écrit, le rôle des formes morphologiques et du contexte dans le repérage des unités lexicales et l'assignation de leur sens et, finalement, le rôle de l'analyse syntaxique dans la compréhension d'énoncés et leur intégration dans des structures sémantiques complexes. Une lecture qui complétera l'information déjà donnée par Giasson (1983).

☼	RICHARD, Jean-François. «Les modèles de compréhension basés sur les structures de connaissance», *Psychologie française*, vol. 36, n° 2, 1991, p. 109-119.

Cet article est le premier d'un numéro entier de cette revue, facilement accessible au Québec, consacré au traitement cognitif du texte. Le numéro entier, dirigé par Guy Denhière, doit être lu par ceux qui sont intéressés aux travaux les plus récents des équipes françaises de recherche en sciences cognitives. L'article de Richard présente une théorie des processus cognitifs qui permettent la définition d'une macrostructure dans les textes, et des processus qui permettent la construction de représentations particularisées d'objets ou d'événements. Il fait du processus de hiérarchisation de l'information un processus de base dans le traitement cognitif du texte. Une approche de la lecture qui accorde une place importante à ce processus ressort de la lecture de cet article et du numéro entier. Le texte de Richard intègre le processus d'abstraction dans une théorie d'ensemble

qui comporte d'autres processus en cause dans la compréhension, comme le processus de raisonnement analogique. C'est sans doute un point d'intérêt majeur de cet article. Le numéro comprend d'autres articles d'un grand intérêt. C'est ici la place pour souligner la publication, au printemps de 1992, d'un livre de G. Denhière et S. Baudet sur la lecture et la compréhension. Pour une vue d'ensemble des récents progrès de la psychologie cognitive et de ses applications dans le domaine de la lecture, ce livre est celui qu'il faut lire : G. Denhière et S. Beaudet, *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*, Paris, PUF, 1992.

■ TARDIF, Jacques. «Éléments de la compréhension en lecture», Montréal, *Apprentissage et socialisation*, vol. 9, n° 2, 1986, p. 81-91.

L'auteur discute le modèle interactionniste et constructiviste de la compréhension en lecture qui est à la base d'une approche fonctionnelle de l'enseignement de la lecture. Le modèle permet de mettre en place l'ensemble des déterminants qui contribuent à influencer la compréhension d'un texte. Il permet aussi de démontrer les propriétés du texte qui déterminent de leur part le déroulement de la lecture et la compréhension. Ce texte a sa place ici en tant que vue d'ensemble du modèle qui a sans doute le plus inspiré les programmes ministériels actuels.

○ TARDIF, Jacques. *L'enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p.

Le livre de J. Tardif ne porte pas sur l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture. C'est un livre sur l'apprentissage et l'enseignement qui considère une large variété de domaines d'apprentissage. Il aborde plusieurs formes d'apprentissage qui se regroupent sous les deux grands modes que sont les apprentissages de connaissances, d'une part, et les apprentissages d'habiletés qui supposent l'acquisition de moyens d'agir, d'autre part. Comme c'est le cas pour un grand nombre de domaines d'apprentissage abordés dans ce livre, la lecture est une habileté composée de connaissances et de capacités d'agir organisées en productions; le livre de J. Tardif peut donc être lu avec intérêt du point de vue de l'enseignement de la lecture, car il montre comment la lecture peut être enseignée suivant l'orientation cognitiviste. Mais ce livre a sa place dans cette bibliographie sélective sur la lecture en raison d'une autre perspective selon laquelle la lecture est vue comme un moyen d'apprendre. C'est, en réalité, une importante fonction de la lecture que de permettre d'acquérir des connaissances sur le monde et d'apprendre à agir dans le monde. Le livre de J. Tardif expose dans un langage accessible le processus général d'apprentissage dans lequel la lecture remplit une fonction instrumentale dans l'acquisition du savoir et du savoir-faire. En ce sens, il offre l'occasion de voir la lecture dans une perspective fort dynamique.

2.1 La préparation à lire un texte

■	MARTIN, Michael A., et RICKELMAN, Robert J. «Théorie du schéma et des préconnaissances en lecture», dans M. Thérien et G. Fortier (édit.), *Didactique de la lecture au secondaire,* Montréal, Éditions Ville-Marie, 1985, p. 75-96.

Activer les connaissances que l'on possède et se munir de savoirs qui nous manquent, constituent un aspect tout à fait essentiel de la préparation à la lecture. C'est ainsi que le lecteur se donne le moyen de comprendre ce qu'il lit, d'intégrer les notions nouvelles et d'enrichir ainsi sa compréhension du monde. Cette référence invite à lire un texte accessible qui présente une vue bien articulée de la théorie sur laquelle reposent les idées énoncées. Les auteurs présentent aussi des moyens pédagogiques concrets par lesquels on peut mettre ces idées en pratique.

2.2 La compréhension du texte en tant qu'ensemble organisé de l'information

☼	BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, et RAYMOND, Patricia. *Préalables théoriques à l'évaluation du savoir-lire*, Montréal, Éditions Logiques (à paraître).

Ce livre pourrait trouver place dans presque toutes les rubriques de cette bibliographie sélective, car il réunit des textes qui touchent une variété de sujets, tous d'une importance centrale dans la problématique générale du savoir-lire; les stratégies cognitives des lecteurs (J. Tardif), les connaissances initiales qu'ils apportent à la lecture (A. J. Deschênes), le traitement des marques textuelles (J. M. Fayol), les plans d'organisation de l'information dans les différents types de textes (J.-M. Adam). Tous ces auteurs traitent leur sujet en rapport avec la problématique de l'évaluation du savoir-lire. Le livre comprend en plus des textes qui abordent directement la problématique de l'évaluation : M. Dabène propose une réflexion générale sur la question de l'évaluation en didactique de la lecture, et M. Pagé présente une approche de l'évaluation par questionnaire, qui touche toutes les dimensions de la compréhension tout en cherchant à satisfaire les règles de base de la théorie de la mesure. Voilà un livre dont l'apport original consiste donc à situer la problématique de l'évaluation du savoir-lire en fonction des dimensions essentielles du processus de lecture.

○	DESCHÊNES, André-Jacques. *La compréhension et la production de textes* , Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p. (Coll. «Monographies de psychologie», n° 7)

Pris comme un tout, ce livre traite de la compréhension de textes, de la production de textes et des rapports que l'on peut établir entre les deux dans une théorie du développement psychologique. Il y a au moins trois raisons d'ajouter ce livre à la liste de titres déjà donnée. Il présente une revue complète de la documentation, en date de 1986, relative à tous les aspects de la compréhension qui ont été étudiés par des recherches scientifiques. Il situe tout le savoir accumulé sur ce sujet dans une perspective de croissance. Il établit les ponts avec la production de textes, qui fait comprendre l'étroite complémentarité entre les deux versants de la compétence discursive.

○	FORTIN, Claudette, et ROUSSEAU, Robert. *Psychologie cognitive*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1989.

Pour qui désire acquérir une information à jour et complète sur l'organisation du système cognitif humain, la lecture de ce livre est une entrée qui se trouve à la portée de toute personne attentive et constante. Il n'est pas proprement question de lecture dans ce livre. On y discute du traitement de l'information qui provient du système sensoriel en général. La partie du livre portant sur la mémoire (chapitres V à VIII) est sans doute celle qui retiendra davantage celles et ceux qui s'intéressent à la lecture comme activité d'étude de textes en vue de l'acquisition de connaissances. Les lois du fonctionnement de l'enregistrement de l'information et de son activation en vue d'une utilisation y sont clairement exposées. Entre autres, le chapitre VIII traite des techniques d'étude qui peuvent «faciliter l'apprentissage et la mémorisation de textes de prose contenant une information structurée qui a un sens». C'est un aspect important du développement des habiletés de lecteur qui se trouve approfondi dans ce chapitre.

◙	HEIMLICH, J.E., PITTELMAN, S.D. *Semantic Mapping. Classroom Applications,* Newark, (Delaware), International Reading Association, 1986.

Ce petit livre à orientation pratique montre comment on peut inventer des stratégies pédagogiques dans lesquelles sont mis à profit les modèles théoriques de la compréhension basés sur la théorie des schémas. Le livre est surtout axé sur des pratiques visant à faire construire des schémas par les élèves, dans lesquels ils doivent 1) refléter la hiérarchie qui existe entre les catégories sémantiques et les concepts d'objets particuliers qui sont compris dans ces catégories, 2) construire des réseaux sémantiques qui reflètent l'organisation des connaissances qu'ils possèdent ainsi que celles qu'ils acquièrent par la lecture. Ces activités constituent

un apprentissage d'une méthode efficace pour organiser et intégrer les connaissances.

☼	LE NY, Jean-François. *Science cognitive et compréhension du langage,* Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

Voilà le livre qu'il faut lire pour acquérir une vue d'ensemble de l'apport de la science cognitive à la modélisation de la compréhension de textes. En particulier, la nature de la représentation en général ainsi que celle de la représentation qui résulte de la compréhension d'un texte. Des notions essentielles comme celles de schéma, de typicalité, de compréhension, sont expliquées dans ce livre qui n'est pas de lecture facile mais qui est écrit dans une langue claire et précise.

◙	PAGÉ, Michel, *et al. Programme pratique d'apprentissage des habiletés de compréhension de textes,* Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1991.

Ce programme est un matériel pratique qui a été conçu pour guider les élèves de la fin du primaire dans l'apprentissage des conduites cognitives qui permettent de lier les éléments d'information donnés dans les phrases, les paragraphes et les parties successives d'un texte, ce qui permet de construire une représentation de l'ensemble de l'information. Le matériel destiné aux élèves est constitué de quatre ensembles comprenant deux livrets chacun. Le premier ensemble permet de pratiquer les conduites cognitives sur un texte à structure de description, le deuxième sur un texte à structure de comparaison, le troisième sur un texte à structure de séquence et le quatrième sur un texte qui a la structure d'un récit. Le matériel destiné aux enseignantes et aux enseignants comprend toutes les explications qu'il est utile ou nécessaire de donner aux élèves pour leur permettre d'accomplir les activités de traitement de texte que comprennent les livrets. Ce programme est adapté aux conditions d'enseignement des classes d'écoles de milieu défavorisé. Il a été expérimenté dans des classes de la fin du cours primaire mais son utilisation dans les premières années du secondaire n'est pas exclue. Un article paru en 1992 expose les fondements théoriques de ce programme : Pagé, M. «Pour apprendre à comprendre les textes», *Scientia Paedagogica Experimentalis,* vol. XXIX, n° 1, p. 121-138.

☼	VÉZIN, Jean-François, et VÉZIN, Liliane. «Compréhension de texte et intégration cognitive», *Bulletin de psychologie,* vol. XXXV, 1982, p. 649-657.

Cet article présente une vue d'ensemble des idées les mieux appuyées par la recherche française et américaine qui expliquent la démarche par laquelle il est possible, dans l'étude de textes, de parvenir à une saisie de l'information comme

ensemble unifié. En plus d'expliquer comment se fait l'intégration de l'information dans les schémas, l'article insiste considérablement sur l'utilisation par le lecteur de tous les indices disponibles pour parvenir à l'intégration cognitive. Pour une vue d'ensemble de la théorie de la compréhension du texte comme ensemble unifié, cet article constitue une excellente contribution publiée en langue française.

2.2.1 Résumer et comprendre

○	BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C., DAY, J.D. «Learning to Learn : Training Students to Learn from Texts», *Educational Researcher,* février 1981, p. 14-21.

En considérant la recherche sur l'entraînement des élèves à résumer des textes, cet article fait d'une pierre deux coups : il expose brièvement mais très clairement la procédure par laquelle on réalise un résumé de texte et il compare diverses méthodes d'entraînement à l'apprentissage de ces procédures. Il ressort de cette comparaison que c'est la méthode qui allie l'instruction directe à la pratique en situation réelle qui permet les meilleurs apprentissages. En plus, l'article situe ces recherches dans une vue globale de l'activité du lecteur dans l'étude de textes. Pour plus d'information sur la procédure de résumé, on lira Brown, A.L., Day, J.D. Jones, R.S. «The Development of Plans for Summarizing Texts.» *Child Development*, 54, 1983, p. 968-979. et Brown, A.L., Day, J.D. «Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise.» *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1983, n° 22, p. 1-14.

2.2.2 Les inférences dans la compréhension

○	SINGER, M. «Inferences in reading Comprehension», in Daneman, M., MacKinnon, G.E., Gary Walter, T. (Eds). *Reading Research : Advances in Theory and Practice*, vol. 6, New York, Academic Press, 1988, p. 177-215.

Cet article présente une revue qui couvre fort bien la documentation scientifique jusqu'en 1986, sur l'activité inférentielle du lecteur pendant la lecture. Les différentes inférences sont autant d'usages que fait le lecteur de sa connaissance du monde dans son interaction avec l'information donnée explicitement par les textes. Ces usages consistent à ajouter, d'une façon ou de l'autre, au contenu explicite du texte des éléments d'information tirés du bagage de connaissances que l'on a emmagasiné en mémoire. L'auteur se centre sur l'activité inférentielle qui accompagne le travail de compréhension. C'est un thème de toute première importance qui est ainsi touché par cet article.

☼	VONK, W., NOORDMAN, L.G.M. «On the Control of Inferences in Text Understanding», in D.A. Balota, G.B. Flores D'Arcais, K. Rayner (Eds), *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1991.

Voilà enfin un texte court, clair, de lecture accessible, qui porte sur le difficile sujet des inférences dans la compréhension de textes. Les auteurs y proposent une typologie des inférences qui fait comprendre clairement les fonctions essentielles que l'activité inférentielle du lecteur accompli pendant le lecture d'un texte. Ils présentent aussi des recherches qui montrent que le lecteur doit faire les inférences requises pour comprendre un texte. Dans le même livre, on trouvera plusieurs autres articles sur les inférences, parmi lesquels il faut mentionner celui de P. van den Broek, intitulé «The Causal Inference Maker : towards a Model of Inference Generation in Text Comprehension», qui propose un modèle intéressant du processus de production d'inférences dans la compréhension du récit.

2.3 Variété des structures de textes

☼	ADAM, Jean-Michel. «Types de séquences textuelles élémentaires», *Pratiques*, n° 56, 1987, p. 54-79.

Dans le même numéro portant sur les types de textes abordés dans une perspective d'hétérogénéité textuelle, Adam «avance la notion de séquence - ou de séquentialité - dans le but de faciliter la théorisation de l'hétérogénéité effective des textes» (p. 4). Au lieu de chercher à définir des superstructures permettant de caractériser des textes entiers, l'auteur propose de définir la séquence comme une unité textuelle plus petite que le texte entier. Il décrit la diversité des séquences qui entrent dans la composition des textes. Dans sa perspective, le type auquel appartient un texte se définit ainsi par l'agencement des séquences dans ce texte. L'article décrit plusieurs sortes de séquentialités : «narrative, injonctive-instructionnelle, argumentative, explicative-expositive, et conversationnelle» (p. 4).

◙	BLAIN, Raymond. «Le discours argumentatif dans tous ses états», *Québec français*, n° 79, 1990, p. 36-39.

L'auteur présente l'approche que J.-M. Adam (voir la référence précédente) a élaborée pour caractériser les structures textuelles. Il y explique la place de la notion de séquence dans cette approche et les différents types de séquences qui ont été inventoriés. Dans cet ensemble, il situe plus particulièrement la séquence argumentative. Le n° 79 de la revue *Québec français* présente d'autres articles

intéressants sur le même sujet. Celui de S. G. Chartrand, intitulé «L'argumentation, aussi un fait de langue», se lit dans la suite de celui de Blain. Des applications pratiques de l'approche sont aussi présentées dans le Cahier pratique du même numéro.

◘	COMBETTES, Bernard. «Types de textes et faits de langue», *Pratiques*, n° 56, 1987, p. 5-17.

Le numéro 56 de la revue *Pratiques* est entièrement consacré aux types de textes. Deux articles de ce numéro sont cités ici non pas seulement pour attirer l'attention sur le numéro entier. Ce sont les deux articles à portée plus générale sur la problématique de la description des types de textes. Ils étudient l'hétérogénéité textuelle, c'est-à-dire cette caractéristique des textes de n'être pas typologiquement purs. Les auteurs s'intéressent aux textes publiés et non pas à des textes scolaires rédigés à seule fin d'illustrer les structures de façon canonique. Pour sa part, Combettes se donne pour tâche de montrer que les types de textes ne doivent être établis qu'en considérant un faisceau d'indices, par exemple l'emploi prédominant de l'imparfait dans le type descriptif doit être couplé avec des indices tels que la progression thématique et des particularités lexicales. Il ajoute qu'il faut aussi dépasser les indices de surface et considérer les «lignes de structuration profonde» pour typifier les textes. Du même auteur, un livre présente une vue d'ensemble de la question : B. Combettes, *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 1988.

◘	HOROWITZ, R. «Text Patterns : Part I.», *Journal of Reading*, 28, 1985, p. 448-454. «Text Patterns : Part II.», *Journal of Reading*, 1985, n° 28, p. 534-541.

La lecture de ces deux articles donne une idée claire de la place qui est réservée aux structures de textes dans la formation en lecture des élèves américains. Les structures les plus courantes dans les textes d'information sont définies et des expériences sont rapportées qui montrent le bénéfice que les élèves tirent d'un entraînement à distinguer des structures de textes. Dans les recherches d'Horowitz, les textes scolaires sont courts et peuvent généralement être caractérisés par une structure canonique.

☼	MEYER, B.J.F. «Text Dimensions and Cognitive Processing», in H. Mandl, N. Stein, T. Trabasso (Eds), *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1984.

Cet article de Meyer est particulièrement intéressant en ce qu'il examine les structures textuelles à l'intérieur d'un modèle du processus par lequel l'information textuelle est intégrée aux schémas cognitifs. Le modèle montre quels sont les

indices textuels que le lecteur peut exploiter pour comprendre comment l'information du texte est hiérarchisée. Ces indices sont des marqueurs de l'organisation de l'information, parmi lesquels certains sont destinés à signaler les éléments d'information qui ont une position subordonnée et ceux qui ont une position superordonnée. Le modèle montre aussi comment la superstructure du texte est prise en considération dans l'organisation de l'information. Somme toute, cet article présente une vision intégrée des dimensions macrostructurelle et superstructurelle des textes. En complément, on pourra lire Meyer, B.J.F., «Organizational Aspects of Texts : Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom», In J. Flood (Ed.), *Promoting Reading Comprehension*, Newark (Delaware), International Reading Association, 1984, p. 113-138.

■	TARDIF, Jacques. «Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture», *Vie pédagogique*, n° 77, 1992, p. 29-33.

Cet article a le mérite de situer les structures de texte dans une vue d'ensemble des composantes cognitives de la compétence à lire les textes. Parmi ces composantes, il accorde une place fort importante à la capacité de reconnaître la structure générale d'un texte, qui est la clé rendant possible la construction d'une carte sémantique de l'ensemble de l'information contenue dans un texte. L'élève qui a la capacité de reconnaître la structure entre en possession d'un «canevas [...] pour traiter l'information du texte, l'intégrer et la rappeler ou la réutiliser lorsque cela est nécessaire» (p. 31). L'auteur parle de la compétence à discerner les structures de texte et à les utiliser pour la compréhension comme d'une compétence généralisable, qui devient pour l'élève un outil fonctionnel dont elle ou il peut se servir en toute circonstance, lorsqu'elle ou il en a besoin. L'article fait partie d'un dossier fort intéressant qui expose, de différents points de vue, la perspective cognitiviste comme base de l'étude des apprentissages complexes.

2.3.1 Comprendre les récits

☼	DENHIÈRE, Guy. *«Il était une fois...». Compréhension et souvenirs de récits,* Lille, Presses de l'Université de Lille, 1984.

En plus d'une première partie sur l'étude psychologique du traitement de texte dans laquelle tous les concepts importants sont abordés, ce livre offre en traduction française une collection de textes qui ont été publiés en anglais par les auteurs les plus renommés en sciences cognitives. La plupart des grands initiateurs s'y trouvent et tous leurs textes portent sur le récit, qui fut certainement le premier genre de texte à faire l'objet d'études dans ce domaine. Cette collection de textes

constitue, dans son ensemble, un tour complet des grandes approches théoriques de la compréhension de textes, avec une concentration particulière sur le récit. En guise de lecture complémentaire à celle-ci, on peut voir G. Denhière, «Il y a bien longtemps... Genèse de la compréhension et de la mémorisation de récits», dans G. Piéraut-le-Bonniec (Edit.), *Connaître et le dire,* Bruxelles, Mardaga, 1987.

◙ THÉRIAULT, Serge A. «Lire le récit en première année primaire. Données relatives à l'expérimentation», *Liaisons*, vol. 10, n° 1, 1985, p. 36-41.

Ce court article intéressera celles et ceux qui s'interrogent sur l'utilité d'initier les très jeunes lecteurs à la structure des récits et qui s'interrogent aussi sur la manière pratique de le faire. Il présente les données d'une recherche dans laquelle plusieurs contrôles expérimentaux ont été faits pour évaluer le degré d'efficacité de cette approche. On lira aussi avec intérêt, du même auteur, «Lire le récit en première année primaire. Une méthode d'apprentissage de la lecture inspirée de l'analyse structurale du récit», *Liaisons,* vol. 9, n° 4, p. 34-44.

☼ VANDENDORPE, Christian «Apports de la sémiotique à la recherche en lecture», dans Jean-Yves Boyer et Monique Lebrun, *Actualités de la recherche sur la lecture,* Montréal, ACFAS, 1990, p. 61-83.

Dans cet article, l'auteur rapporte l'essentiel de sa thèse de doctorat dans laquelle il a montré l'effet d'un enseignement direct du carré sémiotique en tant que schéma typique du déroulement du récit dans les fables sur la compréhension de ce type de récit. Cet effet se manifeste particulièrement dans la capacité accrue des élèves de 5e année du primaire d'anticiper le déroulement de la fable, ce qui, soutient l'auteur, constitue un support important à la compréhension.

☼ VANDENDORPE, Christian. *Apprendre à lire des fables,* Longueuil, Éditions du Préambule, 1989. (Coll. «L'Univers des discours»)

Un livre qui traite, dans une perspective générale, du support à la compréhension de récits que la personne qui lit peut tirer de la connaissance de la structure de ce type de texte. Il présente une revue de toute la documentation sémiotique essentielle sur le récit et aussi de la documentation psychologique la plus propre à faire comprendre le processus de compréhension de textes, notamment le récit. Cet inventaire bibliographique de la documentation sert à établir le contexte théorique d'une recherche visant à vérifier l'efficacité d'une

méthode didactique pour l'enseignement des fables. Une présentation plus sommaire de cette méthode didactique est faite dans l'article du même auteur qui fait l'objet de la référence suivante.

2.3.2 Comprendre la structure des textes d'information

◘	BOYER, Jean-Yves. «L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire», *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XI, 1985, p. 220-232.

L'auteur présente une revue de la recherche américaine, de laquelle il dégage l'idée que la «connaissance et l'utilisation de la structure générale d'un texte semble jouer un rôle significatif dans la compréhension de textes» documentaires. (Répert.) L'article couvre en plus les recherches qui ont expérimenté auprès d'élèves des stratégies de traitement de l'information textuelle, par exemple de souligner les mots clés, élaborer des cartes sémantiques montrant les grandes articulations du texte, résumer. Bien que l'information donnée date d'avant 1985, l'article constitue une bonne entrée en matière dans ce domaine de recherche qui a connu une croissance importante après 1985. On pourra consulter les références suivantes pour compléter : Slater, W.H., Graves, M.F. «Research on Expository Text, Implications for Teachers», In D. Muth, (Ed.). *Children's Comprehension of Text. Research into Practice.* Newark (Delaware), International Reading Association, 1989. Ambruster, B., Anderson, R., & Osterlag, J. «Does Text Structure/summarization Instruction facilitate Learning from Expository Text?» *Reading Research Quarterly*, vol XXII, 1898, p. 331-347.

◘	BOYER, Jean-Yves, et JODOIN, Suzanne. *L'analyse du discours comme voie d'accès au texte documentaire.* 1. Rapport de recherche, Hull, Université du Québec à Hull, 1985, 108 p.

La lecture de ce texte est nécessaire en ce qu'elle complète l'information donnée par l'article de J.Y. Boyer (1985, référence précédente). Il rapporte en effet les résultats d'une recherche, menée auprès d'élèves de 3^{e} et 4^{e} année, qui visait à leur rendre accessible la structure de textes documentaires. Les résultats font bien ressortir les avatars de l'expérimentation pédagogique dans ce domaine tout en ouvrant la voie à des recherches futures : il ne se produit pas d'amélioration spectaculaire de la performance au rappel de textes, mais le processus de l'initiation aux structures textuelles s'en trouve mieux compris.

3. Compréhension des relations entre les phrases

◙	BAUMANN, J.F., STEVENSON, J.A. «Teaching Students to Comprehend Anaphoric Relations». In Irwin, J.W. (Ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension,* Newark (Delaware), International Reading Association, 1986, p. 84-124.

Cet article est rempli de suggestions pratiques visant à rendre les élèves habiles à repérer le sens des pronoms anaphoriques qui se trouvent dans les textes. Des procédés d'enseignement sont exposés pour les élèves du premier et du second cycle du cours primaire. Même si les procédés d'enseignement qui sont suggérés ne touchent que le cas des pronoms anaphoriques, ils peuvent être appliqués à d'autres types de marques de cohésion. Les procédés didactiques suggérés se rattachent à un courant général de recherche sur l'entraînement à comprendre les textes. Le livre contient d'autres textes dont l'orientation n'est pas entièrement tournée vers l'enseignement, mais qui offrent aussi des suggestions d'applications pédagogiques.

◘	BRONCKART, Jean-Paul, KAIL, Michèle, et NOIZET, Gérard (Édit.). *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage. Partie II : Le traitement de la coréférence,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983.

La deuxième partie de ce livre contient cinq textes qui portent sur la compréhension du sens des pronoms qui, dans un discours, permettent de multiplier les occurrences d'un mot ou d'un groupe de mots associés à un référent sans répéter chaque fois ce mot ou ce groupe de mots. C'est le mécanisme discursif de la coréférence qui se trouve ainsi défini. Comment l'enfant s'y prend-il pour comprendre que deux ou plusieurs unités de langage renvoient au même référent? On tente de répondre à cette question par une «investigation génétique» du processus par lequel les enfants réussissent à traiter efficacement les marques de coréférence dans le discours, qui constituent sans conteste un des mécanismes discursifs les plus importants dans la liaison des phrases qui se suivent dans un texte.

☼	CHAROLLES, Michel. «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960», *Modèles linguistiques*, 1988, vol. X, p. 245-266.

La lecture de cet article montre comment est apparu dans l'histoire de la linguistique un intérêt pour l'étude de la «cohérence textuelle», c'est-à-dire la

propriété d'une suite de phrases d'être jugée acceptable par des locuteurs et nettement distinguable d'une suite de phrases qui ne constitue pas un texte. L'auteur situe dans leur suite historique les différentes écoles qui se sont formées pour l'étude du phénomène. Il conclut en montrant la particularité du rôle de la linguistique dans l'étude de la cohésion. En définissant clairement la particularité du phénomène, Charolles permet de situer la contribution des nombreux auteures et auteurs qui se sont consacrés à l'étude de la cohérence textuelle. La lecture de cet article apporte un complément fort pertinent à celle des études psycholinguistiques citées précédemment.

☼	HOBBS, J.R. «Towards an Understanding of Coherence in Discourse», in, W.G. Lenhert & M.H. Ringle (Eds). *Strategies for Natural Discourse Processing*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1982, p.223-243.

Cet article est celui d'un chercheur en science cognitive qui a consacré ses travaux à montrer que la cohérence d'un discours qui progresse de phrase en phrase ne s'explique pas uniquement par la cohésion. Il y présente une amorce de théorie de la compréhension selon laquelle les phrases qui se suivent dans un discours compréhensible ont entre elles des relations argumentatives qui doivent être inférées par le lecteur. Ces relations argumentatives se définissent comme différentes façons de progresser dans un discours en passant d'une phrase à la suivante. La progression peut être d'ajouter une précision à une information déjà donnée, d'ajouter une pièce d'information qui s'oppose à ce qui vient d'être dit, de donner un exemple, de mettre en parallèle ce qui vient d'être dit avec un nouvel objet, etc.

☼	LEVASSEUR, Denis, et PAGÉ, Michel. «Comprehension of Sentences and of Intersentential Relations by 11-15-year-old pupils», in J.H.A.L. De Jong & D.K. Stevenson (Eds), *Individualizing the Assessment of Language Abilities,* Clevendon (England), Multilingual Matters, 1990, p. 97-107.

Cet article rapporte les résultats d'une recherche menée auprès d'un échantillon d'élèves francophones du Québec, qui place dans une perspective d'évolution la capacité de comprendre les relations argumentatives dans la progression d'un texte. De onze à quinze ans, la capacité qu'ont les élèves de stocker de l'information à la suite de la lecture d'un texte évolue de façon importante et cette évolution est liée à la capacité de traiter l'information donnée dans une plus grande variété de relations de cohérence.

■	LUNDQUIST, Lita. *L'analyse textuelle,* Copenhage, Handelshojskolens Forlag, 1990.

Le livre de L. Lundquist présente une vue d'ensemble de l'apport de la linguistique textuelle européenne à l'étude du texte. L'auteure propose une méthode d'analyse et des exercices dans lesquels le texte est abordé tour à tour dans ses dimensions pragmatique, thématique, sémantique, syntaxique, rhétorique et idéologique. Elle s'efforce de couvrir le texte dans toutes ces dimensions plutôt que d'approfondir l'une ou l'autre de ces dimensions. Le livre est cité ici parce qu'il présente un chapitre entier sur la cohérence textuelle comprise dans la dimension thématique du texte. Son apport particulier consiste à traiter la cohérence à l'intérieur d'un parcours qui aborde l'ensemble des dimensions du texte.

○	PATRY, Richard, et MÉNARD, Nathan. «Spécificité du lexique dans l'analyse de la cohésion : problématique et perspectives d'application», *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée,* n° 7, 1985, p. 167-178. Aussi «La synonymie de la langue est-elle celle du discours? La synonymie dans l'analyse de la cohésion textuelle», *La linguistique,* n° 26, fasc. 1, 1990, p. 29-42.

Ces deux articles de linguistes québécois complètent les textes précédents en abordant des mécanismes de cohésion autres que la coréférence anaphorique.

4. Compréhension des phrases

■	BRONCKART, Jean-Paul, KAIL, Michèle, et NOIZET, Gérard (Édit.). *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage. Partie 1 : Les relations fonctionnelles dans la phrase simple. Partie III : Le traitement des phrases complexes : le problème de la subordination,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983.

Dans le cas particulier de la compréhension de phrases, on peut avoir pleine confiance en des textes publiés au début des années 1980 car c'est à cette époque que les sciences cognitives et la psycholinguistique ont amorcé les travaux sur la compréhension de textes. Les textes de la première partie du livre définissent la compréhension du sens des phrases par la saisie de la fonction casuelle de ses différents mots : agent, procès, objet, instrument, lieu, etc. Ils montrent comment les enfants s'y prennent pour traiter le sens dans cette perspective fonctionnelle. Les textes de la troisième partie du livre s'attaquent au traitement des phrases complexes, celles qui comprennent une ou des propositions subordonnées, les conditionnelles en particulier.

5. Information particulière et information importante dans les textes

◙	BAUMAN, J.F. (Ed.). *Teaching Main Idea,* Newark (Delaware), International Reading Association, 1986.

Ce livre tente de préciser la notion d'information principale ou importante d'un texte ou d'un extrait de textes, et expose des stratégies d'enseignement par lesquelles les élèves peuvent être initiés à appréhender le texte dans la perspective de repérer l'information principale ou importante. Il est rédigé en vue de servir aux praticiennes et aux praticiens de l'enseignement. Par son objet et son optique pratique, ce livre est une contribution importante à l'expérimentation des théories de la compréhension, comme celle de Van Dijk (voir la référence suivante), qui font de la capacité d'étager l'information ou de la hiérarchiser une composante essentielle du processus de compréhension des textes.

☼	VAN DIJK, T.A. *Macrostructures*, Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1980.

Pour compléter la lecture du livre de Bauman (1986) par une lecture théorique sur le processus d'étagement de l'information dans la construction de macrostructures textuelles, l'ouvrage de Van Dijk est une référence incontournable. Il donne des clés qui permettent de reconnaître l'armature des textes documentaires, lorsqu'ils visent à livrer une information complexe et constituée d'une grande quantité d'éléments. Il montre le processus par lequel le lecteur peut parvenir à s'approprier cette information en discernant ses articulations centrales, qui sont les noeuds de la macrostructure, c'est-à-dire l'information importante ou principale.

6. Se situer par rapport à un texte sur le plan des sensations, des émotions, des images et des idées qu'il suscite

◘	BÉLAND, Jean-Pierre. «Niveaux de compréhension : faut-il s'y fier?», dans M. Thérien, et G. Fortier, *Didactique de la lecture au secondaire,* Montréal, Ville-Marie, 1985, p. 95 à 120.

L'auteur se livre à une critique de la notion de niveau de compréhension et des différents niveaux qui sont distingués dans la documentation : lecture littérale, interprétative, connotative, critique et créatrice. Son examen critique des différents niveaux permet d'éliminer plusieurs idées superficielles qu'on peut avoir à ce sujet.

Cet examen critique lui permet en même temps de placer ces notions dans une perspective plus juste. Ce faisant, l'auteur contribue à préciser des façons différentes de se situer par rapport aux textes lus.

○	ECO, Umberto. *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1979.

En introduction, l'auteur définit l'objet de son livre : «le phénomène de la narrativité exprimée verbalement en tant qu'interprétée par un lecteur coopérant» (p. 7). L'idée de coopération dans la lecture des oeuvres littéraires est centrale. Eco cherche à définir ce qu'est le rôle du lecteur et celui du texte dans cette dynamique de coopération. Le texte doit être actualisé par le lecteur et il met en oeuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements du lecteur. L'objectif de l'auteur est de dévoiler la dynamique de cette coopération en insistant d'une part sur les mouvements d'interprétation du lecteur et en définissant, d'autre part, les manières différentes par lesquelles les textes dirigent et orientent ces mouvements. Ce livre offre une lecture qui peut certes aider à dégager tout ce que recèle l'intitulé de la rubrique sous laquelle il est cité.

◘	MARTON, F., SALJO, R. «Approaches to Learning», in F. Marton, D.J. Hounsel, N.J. Entwisle (Eds.), *The Experience of Learning*, Edinburg, Scottish University Press, p. 36-55.

Ce chapitre du livre *The Experience of Learning* représente de façon très significative un courant de recherche important en Europe sur le traitement de l'information textuelle. Les auteurs, suivant une visée phénoménologique, caractérisent deux démarches dans la lecture et l'étude de textes : «l'approche de surface et l'approche de profondeur». Ce qu'ils désignent par l'expression «approche de profondeur» correspond aux objectifs qui sont visés dans la partie du programme revisé nommée *"réagir à un texte"* et on peut certainement considérer leur contribution comme une des plus claires dans un domaine où les écrits de bonne qualité ne sont pas encore nombreux.

7. Se situer par rapport aux valeurs socioculturelles véhiculées par un texte

◘	CHARAUDEAU, Patrick. «Analyse du discours et pratique de l'interculturel», *Dialogue et cultures*, vol. 27, 1987, p. 101-115.

Cet article représente un courant fort populaire auprès de celles et ceux qui se préoccupent des objectifs d'éducation rattachés à cette rubrique du programme.

Il s'agit du courant de l'interculturel, qui propose que le but premier et exclusif de la prise en considération des réalités culturelles, telles qu'elles s'expriment par les littératures nationales ou ethniques, est la connaissance des autres cultures par les constantes socioculturelles qui les différencient. L'auteur distingue deux grandes orientations de l'investigation interculturelle : «le jugement, qui peut être le résultat d'un mouvement psycho-social d'adhésion, de rejet ou de fascination» et «l'interprétation, qui exige un travail d'analyse à partir de l'observation et du vécu». Charaudeau préconise la seconde orientation.

◘	THÉRIEN, Michel. «L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste», dans Fernand Ouellet et Michel Pagé (sous la direction de), *Pluriethnicité, éducation et société*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 453-466.

Dans un texte qui est une argumentation pour la défense et l'illustration de l'enseignement de la littérature à l'école, l'auteur fait voir les apports de la littérature à l'éducation sous toutes sortes d'angles. Un des aspects sur lesquels il insiste davantage est celui qu'impose la vision qu'a Bakhtine de l'oeuvre littéraire, pour qui l'esthétique littéraire doit tenir compte de la dimension sociale de l'oeuvre. C'est cette approche qui, selon l'auteur, peut le mieux guider une initiation aux littératures inspirées de situations socioculturelles diverses. On trouvera un exposé de l'approche bakhtinienne dans un autre article du même auteur : M. Thérien, «La lecture du roman», dans M. Thérien et G. Fortier (sous la direction de), *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville-Marie, 1985, p. 221-242.

○	TODOROV, Tzvétan. *Les morales de l'histoire*, Paris, Grasset, 1991.

Ce livre propose un riche ensemble de réflexions sur les rencontres entre personnes de cultures différentes, qui se sont produites dans l'histoire de la découverte du monde par les Européens, dans celle de la colonisation, dans la lecture des oeuvres de la littérature des Autres ainsi que dans les rapports humains. Il mène le lecteur à comprendre que la connaissance des différences culturelles n'est pas la fin la plus importante de la rencontre entre les cultures. Sa position ne se laisse pas résumer rapidement, mais la citation suivante montre bien la distance qu'il prend par rapport à la fixation sur les différences culturelles. Cet extrait énonce ce que l'auteur considère être le but le plus important de la rencontre des cultures : «Le meilleur résultat d'un croisement des cultures est souvent le regard critique qu'on tourne vers soi; il n'implique nullement la glorification de l'autre» (p. 125).

8. Dégager d'un ou de plusieurs textes des éléments d'information qui répondent à des besoins personnels ou scolaires

☼	VÉZIN, Jean-François, et VÉZIN, Liliane. «Apprentissage de textes et acquisition de connaissances», *Revue française de pédagogie*, n° 75, 1986, p. 81-104.

Les textes rédigés en français sur ce sujet sont rares. Celui des Vézin est particulièrement utile parce qu'il traite aussi bien, d'un point de vue théorique, du processus d'acquisition de connaissances nouvelles par l'étude de textes que des «modalités de guidage» qui peuvent être enseignées aux élèves. Certaines de ces modalités de guidage donnent aux élèves toutes sortes de moyens d'accroître leur efficacité à appréhender l'ensemble d'un texte et à greffer les connaissances nouvelles à leurs connaissances antérieures : prise de notes, sélection des renseignements importants pour la construction d'un résumé, structuration spatiale de l'information par la technique du réseau sémantique, celle de la carte sémantique ou par la schématisation. D'autres modalités de guidage sont exposées, qui visent à centrer l'attention de l'élève ou à faciliter la représentation imagée de l'information. L'article comporte une section sur la production de connaissances par l'activité inférentielle déductive ou inductive.

Pour compléter l'information sur ce sujet important, c'est vers la documentation scientifique traitant de la formation de concepts et de catégories qu'il faut se tourner. Quelques références qui peuvent servir d'initiation à ce domaine sont citées en complément : Cordier F. «Formal and locative Categories : are there Typical Instances?» *Psychologica Belgica,* vol. XXV, 1985, p. 115-125, F. Cordier «L'abstraction d'une information typique chez les enfants», *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3, 1983, p. 461-474, Keller, D. «Developmental Effects of Typicality and Superordinate Property Dominance on Sentence Verification». *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 33, 1982, p. 288-297.

9. Objectiver sa lecture

■	BOUFFARD-BOUCHARD, Thérèse. *La métacognition et ses apports à l'éducation*, communication présentée au Congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs et professeures de français, Laval, novembre 1989.

Le texte de cette communication, qui a été adressée à un auditoire de professeures et de professeurs de français, constitue une excellente introduction aux apports de la recherche sur la métacognition et l'autorégulation des activités cognitives à l'enseignement et à l'apprentissage du français, notamment la lecture. L'information scientifique qui y est donnée sur 1) l'état du savoir métacognitif aux différents âges de la scolarité, 2) l'état de ce savoir chez de bons lecteurs en comparaison de ce qu'il est chez de pauvres lecteurs et 3) l'étude du rôle de l'autorégulation dans la compréhension en lecture constitue trois entrées par lesquelles ce domaine de recherche peut montrer son apport à l'enseignement de la lecture en particulier. Après la lecture de cette introduction, l'on pourra compléter son information en se référant à d'autres articles de l'auteure, notamment à celui de T. Bouffard-Bouchard, S. Parent et S. Larivée «Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation», *European Journal of Psychology of Education*, n° 3, 1990, p. 355-364. Les références données dans cet article constituent une source de documentation de première main.

☼	BROWN, A.L., ARMBRUSTER, B.B., BAKER, L. «The Role of Metacognition in Reading and Studying», in Orasanu, J. (Ed.), *Reading Comprehension from Research to Practice,* Hillsdale (N.J.), Erlbaum, 1986, p. 49-75.

Un article qui donne une vue complète du rôle de la métacognition dans la lecture. Cette fonction cognitive est considérée d'abord comme le savoir des stratégies qui peuvent être utilisées dans la lecture, les structures de texte, ses forces et faiblesses en apprentissage. En second lieu, elle est considérée comme le contrôle que le lecteur peut exercer sur son activité cognitive pendant qu'il lit : il est connu que les lecteurs efficaces planifient leur attaque d'un texte, ajustent leurs stratégies et auto-évaluent l'atteinte de leurs objectifs. Ces deux dimensions de la métacognition sont clairement définies et des applications en classe sont proposées. Un article complémentaire à visée plus théorique peut être proposé : Jacobs, J.E. & Paris, S.G. «Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction». *Educational Psychologist*, n° 22, 1987, p. 255-278.

RONDAL, Jean A. et CESSION, Anne. «Psycholinguistique développementale et enseignement de la langue maternelle : un dialogue encore à construire», *Bulletin de pédagogie de la langue maternelle*, vol. 2, n°. 2, 1987, p. 14-21.

Les auteurs passent en revue plusieurs pratiques d'enseignement de la lecture afin de montrer en quels points elles doivent tenir compte du développement psycholinguistique. Leur but est de promouvoir un enseignement de la compréhension et de la mémorisation de textes qui tient compte de l'état d'avancement des processus cognitifs et des structures de connaissances. Ils visent certaines pratiques d'enseignement qui peuvent avoir un effet sur les performances de compréhension : le jugement de l'importance relative de l'information, le résumé, l'analogie, la recherche d'information pertinente et de sa cohérence. Ce texte se trouve sous cette rubrique parce que les pratiques d'enseignement dont discutent l'auteure et l'auteur touchent un ensemble de stratégies de traitement de l'information dont l'efficacité doit être évaluée continuellement par objectivation.

10. LISTE DES RÉFÉRENCES EN LECTURE

ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, n° 56, 1987, p. 54-79.

BAUMAN, J.F. (Ed.). *Teaching Main Idea,* Newark, (Delaware), International Reading Association, 1986.

BAUMANN, J.F., STEVENSON, J.A. «Teaching Students to Comprehend Anaphoric Relations», in Irwin, J.W. (Ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension.* Newark, (Delaware), International Reading Association, 1986, p. 84-124.

BEAUCHESNE, Yves. «Pour donner le goût de lire plus», *Québec français,* n° 67, 1987, p. 16-19.

BÉLAND, Jean-Pierre. «Niveaux de compréhension : faut-il s'y fier?», dans M. Thérien, et G. Fortier, *Didactique de la lecture au secondaire,* Montréal, Ville-Marie, 1985, p. 95 à 120.

BIBEAU, Gilles, LESSARD, Claude, PARET, Marie-Christine, *et al. L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes,* Québec, Éditeur officiel du Québec, Conseil de la langue française, 1987, 292 p.

BLAIN, Raymond. «Le discours argumentatif dans tous ses états», *Québec français,* n° 79, 1990, p. 36-39.

BOISVERT, Marcel, et GREISS, Roger. *La littérature et le jeune Québécois,* Montréal, Guérin, 1985, 112 p.

BOUFFARD-BOUCHARD, Thérèse. *La métacognition et ses apports à l'éducation,* communication présentée au Congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs et professeures de français, Laval, novembre 1989.

BOYER, Jean-Yves et JODOIN, Suzanne. *L'analyse du discours comme voie d'accès au texte documentaire. 1. Rapport de recherche,* Hull, Université du Québec à Hull, 1985, 108 p.

BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, et RAYMOND, Patricia. *Préalables théoriques à l'évaluation du savoir-lire,* Montréal, Éditions Logiques (à paraître).

BOYER, Jean-Yves. «L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, 1985, p. 220-232.

BRONCKART, Jean-Paul, KAIL, Michèle, et NOIZET, Gérard (Edit.). *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage. Partie 1 : Les relations fonctionnelles dans la phrase simple. Partie III : Le traitement des phrases complexes : le problème de la subordination,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983.

BRONCKART, Jean-Paul, KAIL, Michèle, et NOIZET, Gérard (Édit.). *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage. Partie II : Le traitement de la coréférence,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983.

BROWN, A.L., ARMBRUSTER, B.B., BAKER, L. «The Role of Metacognition in Reading and Studying», in Orasanu, J. (Ed.), *Reading Comprehension from Research to Practice.* Hillsdale,(N.J.), Erlbaum, 1986, p. 49-75.

BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C., DAY, J.D. «Learning to Learn: Training Students to Learn from Texts», *Educational Researcher,* février 1981, p. 14-21.

CHARAUDEAU, Patrick. «Analyse du discours et pratique de l'interculturel», *Dialogue et cultures*, vol. 27, 1987, p. 101-115.

CHARMEUX, Évelyne. *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan/Éducation, 1987, 156 p.

CHAROLLES, Michel. «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960», *Modèles linguistiques*, vol. X, 1988, p. 245-266.

COMBETTES, Bernard. «Types de textes et faits de langue», *Pratiques*, n° 56, 1987, p. 5-17.

DENHIÈRE, Guy. «*Il était une fois...*». *Compréhension et souvenirs de récits,* Lille, Presses de l'Université de Lille, 1984.

DESCHÊNES, André-Jacques. *La compréhension et la production de textes* (monographies de psychologie), Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p. (Coll. «Monographies de psychologie», n° 7).

ECO, Umberto. *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1979.

FIJALKOW, Jacques, et THÉRIEN, Lorraine. «Avec le nouveau programme de français, les problèmes de lecture ont-ils disparu de l'école québécoise?», *Bulletin de pédagogie de la langue maternelle*, vol. 3, n°. 1, 1988, p. 28-34.

FORTIN, Claudette, et ROUSSEAU, Robert. *Psychologie cognitive*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1989.

GIASSON, Jocelyne, et THÉRIAULT, Jacqueline. *Apprentissage et enseignement de la lecture,* Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Montréal, Gaétan Morin, 1990.

HEIMLICH, J.E., PITTELMAN, S.D. *Semantic Mapping. Classroom applications,* Newark, (Delaware), International Reading Association, 1986.

HOBBS, J.R. «Towards an Understanding of Coherence in Discourse», in W.G. Lenhert, M.H. Ringle (Eds). *Strategies for Natural Discourse Processing,* Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1982, p. 223-243.

HOROWITZ, R. «Text Patterns: Part I», *Journal of Reading*, 28, 1985, p. 448-454. «Text Patterns: Part II», *Journal of Reading,* 1985, p. 28, 534-541.

HUOT, Hélène. «Apprendre à lire une langue qui est écrite», *Psychologie scolaire*, n° 55, 1986, p. 5-21.

LAROSE, Jean. *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991.

LE NY, Jean-François. *Science cognitive et compréhension du langage,* Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

LEVASSEUR, Denis et PAGÉ, Michel. «Comprehension of Sentences and of Intersentential Relations by 11-15-year-old Pupils», in J.H.A.L. De Jong, D.K. Stevenson (Eds), *Individualizing the Assessment of Language Abilities.* Clevendon, (England), Multilingual Matters, 1990, p. 97-107.

LUNDQUIST, Lita. *L'analyse textuelle*, Copenhage, Handelshojskolens Forlag, 1990.

MARTIN, Lyne. *Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture au second cycle du primaire,* Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études (à paraître).

MARTIN, Lyne. «La motivation et les aspects affectifs reliés à l'apprentissage de la lecture», *Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture au second cycle du primaire,* Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études (à paraître).

MARTIN, Michael A. et RICKELMAN, Robert J. «Théorie du schéma et des préconnaissances en lecture», dans M. Thérien, et G. Fortier (édit.), *Didactique de la lecture au secondaire,* Montréal, Éditions Ville-Marie, 1985, p. 75-96.

MARTON, F., SALJO, R. «Approaches to Learning», in F. Marton, D.J. Hounsel, N.J. Entwisle (Eds.), *The Experience of Learning,* Edinburg, Scottish University Press, p. 36-55.

MASSERON, Caroline, DUHAMEL, Brigitte, GARCIA, Claudine, et LECLAIRE, Anne. «Lire à l'école : analyses et propositions», *Pratiques*, n° 35, octobre 1982, p. 27-70.

MEYER, B.J.F. «Text Dimensions and Cognitive Processing», in H.Mandl, N. Stein, N., T. Trabasso (Eds), *Learning and Comprehension of Text,* Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1984.

PAGÉ, Michel. «Considérations méthodologiques sur le testing de l'efficacité en lecture de textes», dans J.Y. Boyer, et M. Lebrun (sous la direction de), *Actualité de la recherche sur la lecture,* Montréal, ACFAS, 1990.

PAGÉ, Michel. «Progrès des sciences du langage utilisables dans l'enseignement de la langue maternelle«, dans G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (sous la direction de), *Didactique des langues maternelles : questions actuelles dans différentes régions du monde,* Bruxelles, De Boeck; Montréal, Centre de diffusion du PPMF Primaire, 1990, p. 129-151.

PAGÉ, Michel, *et al. Programme pratique d'apprentissage des habiletés de compréhension de textes*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1991.

PATRY, Richard, et MÉNARD, Nathan. «Spécificité du lexique dans l'analyse de la cohésion: problématique et perspectives d'application», *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée,* n° 7, 1985, p. 167-178. Aussi : «La synonymie de la langue est-elle celle du discours? La synonymie dans l'analyse de la cohésion textuelle», *La linguistique,* n° 26, fasc. 1, 1990, p. 29-42.

POSLANIEC, Christian. *Donner le goût de lire,* Paris, Éditions du Sorbier, 1990.

PRÉFONTAINE, Clémence, et LEBRUN, Monique. *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage,* Montréal, Éditions Logiques, 1992.

PRÊTEUR, Yves, et CARAYON, Claudie. «L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans», *Enfance,* n^{os} 2-3, 1986, p. 279-296.

PYNTHE, Joel. *Lire, identifier, comprendre*, Lille, Presses de l'Université de Lille, 1983, 188 p.

RICHARD, Jean-François. «Les modèles de compréhension basés sur les structures de connaissance», *Psychologie Française*, vol. 36, n° 2, 1991, p. 109-119.

RONDAL, Jean A. et CESSION, Anne. «Psycholinguistique développementale et enseignement de la langue maternelle : un dialogue encore à construire», *Bulletin de pédagogie de la langue maternelle*, vol. 2, n°. 2, 1987, p. 14-21.

SALLENAVE, Danièle. *Le don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991.

SINGER, M. «Inferences in Reading Comprehension», in M. Daneman, G.E. MacKinnon, T. Gary Walter (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. 6, New York, Academic Press, 1988, p. 177-215.

TARDIF, Jacques. «Éléments de la compréhension en lecture», *Apprentissage et socialisation,* vol. 9, n° 2, 1986, p. 81-91.

TARDIF, Jacques. *L'enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p.

TARDIF, Jacques. «Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture», *Vie pédagogique*, n° 77, 1992, p. 29-33.

THÉRIAULT, Serge A. «Lire le récit en première année primaire. Données relatives à l'expérimentation», *Liaisons*, vol. 10, n° 1, 1985, p. 36-41.

THÉRIEN, Michel. «L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste», dans Fernand Ouellet, et Michel Pagé (sous la direction de), *Pluriethnicité, éducation et société*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 453-466.

TODOROV, Tzvétan. *Les morales de l'histoire*, Paris, Grasset, 1991.

VAN DIJK, T.A. *Macrostructures*, Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1980.

VANDENDORPE, Christian. «Apports de la sémiotique à la recherche en lecture», dans J.Y. Boyer, et M. Lebrun, *Actualités de la recherche sur la lecture,* Montréal, ACFAS, 1990, p. 61-83.

VANDENDORPE, Christian. *Apprendre à lire des fables,* Longueuil, Éditions du Préambule, 1989. (Coll. «L'Univers des discours»)

VÉZIN, Jean-François, et VÉZIN, Liliane. «Compréhension de texte et intégration cognitive», *Bulletin de psychologie*, vol. XXXV, 1982, p. 649-657.

VÉZIN, Jean-François, et VÉZIN, Liliane. «Apprentissage de textes et acquisition de connaissances», *Revue française de pédagogie*, n° 75, 1986, p. 81-104.

VONK, W., NOORDMAN, L.G.M. «On the control of Inferences in Text Understanding», in D.A.Balota, G.B. Flores D'Arcais, K. Rayner (Eds), *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1991.

COMMUNICATION ORALE

Français, langue maternelle
au primaire et au secondaire

Bibliographie sélective,
analytique et thématique

par

Luc Ostiguy et Roger Lazure

INTRODUCTION

L'objectif de la bibliographie qui suit est de fournir à celles et à ceux qui interviennent dans l'enseignement de la langue maternelle au primaire et au secondaire des références récentes qui ont pu inspirer à un moment ou à un autre le groupe de travail qui a élaboré le document visant à préciser les objectifs du programme d'enseignement de la langue parlée, volets compréhension et expression de messages oraux.

La constitution d'une telle bibliographie s'est heurtée d'emblée au problème général de la de délimitation du domaine de la didactique du français, langue maternelle, et de façon plus particulière, du domaine de la didactique de l'expression orale. Les travaux en didactique utilisent souvent les résultats des recherches entreprises dans des disciplines connexes telles les sciences du langage, les sciences de l'éducation, la psychologie. Ce problème soulève la question de la place de ces recherches dans une telle bibliographie. Nous avons adopté comme position que toute étude qui ne traite pas, sous quelque aspect, de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue orale en situation scolaire, véritable objet de la didactique de la langue orale, est considérée comme hors champ; même si ces travaux entrepris dans les diverses disciplines de référence ont pu fournir des données utiles pour l'avancement de la didactique. Ces travaux figurent, dans la bibliographie, sous la rubrique *L'enseignement et l'apprentissage de la langue orale*.

Malgré cette restriction, nous avons ajouté quelques travaux portant sur les habiletés langagières en communication orale des jeunes locutrices et locuteurs : ceux-ci figurent sous la rubrique *Les performances des jeunes à l'oral*. Notre bibliographie comporte aussi des références à des travaux descriptifs et sociolinguistiques portant sur le français parlé, notamment au Québec, mais aussi ailleurs dans la francophonie; ces travaux apparaissent dans la bibliographie sous la rubrique *Les caractéristiques linguistiques du français parlé*. Nous avons inclus ces travaux dans le but de fournir des références utiles à l'enseignante ou à l'enseignant désireux d'en savoir davantage, d'une part, à propos des performances orales des jeunes, et, d'autre part, à propos de ce qui caractérise la langue parlée.

Les références ayant trait à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue orale à l'école comportent surtout des ouvrages et des articles d'ordre théorique dont quelques-uns reposent sur des recherches descriptives et expérimentales. Nous nous sommes limités à ce type d'écrit puisque notre objectif est moins de présenter du matériel pédagogique, fût-il pertinent, que de fournir au lecteur des textes qui ont contribué à alimenter notre réflexion dans le domaine de la didactique de la langue orale. On trouve néanmoins quelques références de cet

ordre quand celles-ci exposent des contenus d'apprentissage précis et des démarches d'intervention particulières pour améliorer la langue orale.

On aura vite constaté la rareté des références québécoises en ce qui a trait à un des ajouts importants dans le document de précision, soit le volet *Compréhension de messages oraux*. Les quelques références que nous avons retenues sont surtout américaines et d'ordre théorique. Il semble que ces travaux aient eu peu d'écho chez nous et dans les autres pays francophones. On aura remarqué aussi l'absence de références relatives à l'étape de la planification du volet expression de messages oraux. Sauf erreur, il n'y a pas de travaux particuliers portant sur cet aspect. On peut espérer que l'inclusion au programme du volet *compréhension* et de l'étape de la planification du volet *expression de messages oraux* suscitera la recherche dans ces domaines, comme ce fut le cas, à la suite de la parution du programme de 1979, pour le domaine de la production.

De façon générale, la présente bibliographie accorde une plus large place aux contributions québécoises qu'aux contributions étrangères, notamment francophones. Ce choix s'explique. Les travaux québécois, du moins ceux qui ont été effectués au cours des dix dernières années, l'ont été, pour beaucoup, dans le but de préciser certains concepts majeurs sur lesquels repose le programme et, pour d'autres, certains objectifs d'apprentissage et d'enseignement. Il est normal, en conséquence, que les recherches québécoises aient inspiré davantage les personnes chargées de la révision. De plus, dans les ouvrages et articles d'auteures et d'auteurs européens francophones, la démarche adoptée pour l'enseignement de la langue orale ne correspond pas tout à fait à celle qui est préconisée dans les programmes québécois. Dans ces travaux, on propose surtout une démarche dite de libération et de structuration qui, à la suite d'une étape où les jeunes s'expriment oralement, laisse place à des activités d'apprentissage linguistique, dites activités de structuration, qui ne sont pas toujours liées aux situations de communication. Les programmes québécois s'écartent un peu de cette conception en proposant plutôt que le développement des connaissances langagières se fasse, dans la mesure du possible, en harmonie avec la situation de communication vécue par les jeunes.

Par le petit nombre qu'elle comporte, la présente bibliographie met en évidence la relative rareté des travaux portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue orale produits au cours des dix dernières années; relative rareté si l'on considère le grand nombre de travaux auxquels ont donné lieu les domaines de la didactique de l'écriture et de la lecture. Il nous semble qu'il y a au moins deux raisons qui peuvent expliquer cela. On a pu croire pendant un certain temps que le fait d'acquérir des habiletés en écriture suffisait à améliorer les habiletés en langue orale. On ne peut certes pas nier l'influence de l'écrit dans ce processus, mais la maîtrise de la langue orale requiert que soient maîtrisées certaines habiletés qui sont propres à cette dernière : par exemple, savoir réajuster son message sur-le-champ en fonction de la rétroaction des interlocuteurs; savoir converser avec une

ou plusieurs personnes; savoir utiliser à bon escient différentes prononciations qui singularisent les registres de langue. Longtemps aussi, nous avons privilégié la conception traditionnelle qui a fait de la langue orale un moyen de mettre en situation des activités de lecture et d'écriture. Avec la parution des programmes québécois de 1979 et 1981, il y a eu une plus grande reconnaissance de la particularité de la langue orale. La langue orale est devenue alors objet d'apprentissage en soi par la pratique des discours dans des situations diverses. Elle est devenue aussi objet d'enseignement au moyen de l'objectivation, activité d'apprentissage par laquelle les jeunes sont amenés à porter une réflexion sur leurs propres performances langagières et à élaborer des stratégies pour en accroître la qualité et l'efficacité.

1. L'enseignement et l'apprentissage de la langue orale

■ BESSON, Marie-Josèphe, LIPP, Bertrand, et NUSSBAUM, Roger. «La norme : une appropriation», dans Gilbert Schoeni, Jean-Paul Bronckart et Philippe Perrenoud, *La langue est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, p. 169-184.

Dans cet article, davantage d'ordre théorique, les auteurs, concepteurs du programme de la Suisse, présentent une démarche pédagogique qui se veut à la fois descriptive (montrer ce qu'est la langue) et normative (indiquer ce qu'elle doit être). Cette démarche vise à prendre en considération les problèmes liés à la norme au travers d'une réflexion objective sur le fonctionnement de la langue. Selon eux, même si l'on doit reconnaître la langue familière, il est nécessaire de mettre l'élève en situation de pratiquer la langue standard. Bien que la démarche proposée par ces auteurs ne concorde pas tout à fait avec celle préconisée par les programmes du Québec, elle ne vise pas moins un même objectif, soit la maîtrise d'une langue plus soutenue.

○ BROWN, Gillian, ANDERSON, Anne, SHILLOCK, Richard, et YULE, George. *Teaching Talk, Strategies for Production and Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Cet ouvrage aborde différentes questions : ce que l'école devrait enseigner en communication orale compte tenu des compétences naturelles des élèves; quelles attitudes adopter par rapport au problème de la variation linguistique; quelles conditions rechercher pour faire mieux communiquer les élèves; comment planifier et graduer différents types de tâches communicatives; comment effectuer un diagnostic en communication orale; quelles stratégies mettre en place pour développer les habiletés langagières. Les considérations théoriques sont illustrées d'une expérimentation en classe qui a pour objectif d'étudier dans quelles conditions un enseignement de la communication orale est le plus propre à faire avancer les élèves. Quoique les tâches communicatives se limitent au discours référentiel (informatif), les résultats tendent à montrer qu'il y a avantage à faire profiter les élèves de l'expérience du rôle d'auditeur, ce qui les aide à prendre conscience de la pertinence de l'information à transmettre à l'interlocuteur.

BRUNET, Paul-Émile, et PAGÉ, Michel. *La langue orale à l'école. Repenser pour les 5-8 ans la pédagogie de la langue orale dans la perspective d'un apprentissage global de la langue maternelle*, rapport de recherche présenté à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Éducation du Québec, Service des programmes, enseignement du français, langue maternelle, 1975.

Après une présentation théorique des différents concepts liés à une perspective fonctionnelle et de ses implications dans l'évolution naturelle du langage chez l'enfant, les auteurs proposent, à l'intention du personnel enseignant, un cadre pédagogique pour améliorer les habiletés langagières à l'oral, notamment l'habileté à exprimer une intention de communication en tenant compte des caractéristiques du contexte. Ce cadre s'appuie sur une intervention fondée sur le développement des capacités communicatives, sociolinguistiques et métalinguistiques de l'enfant.

BRUNNER, Claude, FABRE, Sylvette, et KERLOC'H, Jean-Pierre. *Et l'oral alors ?*, Paris, Nathan/Institut national de recherche pédagogique, 1985.

Cet ouvrage théorique tente d'illustrer, en ce qui concerne l'enseignement de la communication orale, la démarche de libération/structuration sous-jacente aux programmes officiels français depuis le Plan de rénovation. À la suite d'une discussion relative à la question du pourquoi enseigner la communication orale, on s'attarde à définir une approche fonctionnelle. Cette approche privilégie l'expression personnelle, la parole sociale, l'interaction, la référenciation, la fonction métalinguistique et la fonction poétique. Bien que ce programme diffère des programmes québécois par certaines orientations, il fait tout autant apparaître l'importance de faire pratiquer à l'élève divers types de discours en tenant compte des exigences de la situation.

CORSON, David. *Oral Language across the Curriculum*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.

Cet ouvrage théorique met l'accent sur l'importance de la langue orale comme moyen de développer la pensée dans le domaine scolaire et sur sa place dans une pédagogie soucieuse de respecter l'essor de trois types de compétence (compétences linguistique, de communication et analytique) et de favoriser l'apprentissage des connaissances. Pour ce qui est des premières années de la scolarité (4-7 ans), l'auteur privilégie une approche axée essentiellement sur la communication, c'est-à-dire sur le partage des expériences, le dialogue, la

continuité des relations personnelles, l'écoute des autres, l'apprentissage de la langue à partir du vécu. Ensuite, pour les autres années du primaire et du début du secondaire (8-13 ans), il paraît plus utile d'apprendre aux élèves à utiliser le langage pour résoudre des problèmes, présenter de l'information, argumenter, s'exprimer.

◘	DOUTRELOUX, Jean-Marie. «Au programme : l'oral», *Liaisons*, vol. 9, n° 3, 1985, p. 29-37.

Dans cet article à portée théorique, l'auteur tente de dégager le sens et les objectifs de l'enseignement de la communication orale en fonction de deux composantes de la communication : l'interaction et la symbolisation. De la première découlent des objectifs liés à l'individualisation et à la socialisation et de la seconde, des objectifs concernant l'objectivation, le contrôle des contenus et la maîtrise de la mise en paroles. Ainsi, il s'agirait de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs attentes dans les diverses situations de communication, de leurs réactions devant les attitudes des autres, de la nécessité de réfléchir en commun, du travail de formulation, de la relativité des normes, etc. De façon plus particulière, sont dégagés différents objectifs liés à la communication à dominante expressive, informative et incitative. Enfin, l'auteur formule des principes pédagogiques de nature à améliorer l'efficacité d'une pédagogie de la communication orale.

○	DOUTRELOUX, Jean-Marie. «Fonction du discours et intentions de communication. Réflexion à propos d'une recherche sur l'enseignement de la communication orale», dans André Petitjean et Hélène Romian, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, 2e colloque international de didactique et de pédagogie, vol. 1, 1985, p. 141-158.

L'auteur présente un schéma de la communication pragmatique articulé sur deux axes : l'interaction et la symbolisation. Les différentes composantes impliquées dans ce schéma permettent de dégager, au plan de l'interaction, les fonctions de subjectivation, de stylisation, d'interpellation et de médiatisation et, sur le plan de la symbolisation, les fonctions de présentation, d'action, d'objectivation et de formalisation.

◙	DULUDE, Françoise. «Évaluer l'oral, quand, comment, pourquoi ?», *Québec français*, n° 55, 1984, p. 48-52.

Dans cet article d'ordre théorique destiné d'abord aux enseignantes et aux enseignants, l'auteure se penche sur l'évaluation de la langue orale dans le cadre du programme québécois de 1979. À la suite d'une discussion sur les difficultés de cette évaluation et sur les types de situations où il est possible de la pratiquer,

l'auteure présente les trois critères sur lesquels devrait reposer cette évaluation, à savoir l'intention, l'interlocuteur et le contexte de communication. Chacune de ces composantes serait ensuite observée dans ses rapports avec le contenu et la forme de la communication.

FRENETTE, Louise, et PATENAUDE, France. *La communication orale au primaire*, Montréal, PPMF-Université du Québec à Montréal, 1982.

Ce document fournit à l'enseignante ou à l'enseignant un matériel pédagogique lui permettant de faire pratiquer à ses élèves les types de discours du programme de français. La première partie présente des grilles d'observation des discours incitatif, informatif et expressif élaborées à la suite de l'observation de communications orales produites par des élèves. Ces grilles sont construites de façon telle que chaque discours est caractérisé par un ensemble de stratégies langagières qui lui sont propres et auxquelles les élèves peuvent avoir recours pour réaliser leur message. La deuxième partie suggère un ensemble d'activités de communication.

GAGNÉ, Gilles. «La norme du français dans les écoles du Québec», dans Gilles Bibeau, *L'éducation et le français au Québec,* actes du congrès «Langue et société au Québec», tome IV, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 201-220.

Dans cet article théorique, l'auteur trace un bilan des réponses à la question «quel français doit-on enseigner ?», à partir de divers indices tels la recherche, les programmes, les instruments d'évaluation et les positions de l'Office de la langue française et de l'Association québécoise des professeurs et professeures de français. Il propose aussi des objectifs et des contenus linguistiques pour l'enseignement de la langue orale.

JOCELYN, Pierre. *Détermination d'indices observables en communication orale en vue de la construction d'un schéma-type pour l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement,* Hull, Université du Québec à Hull, 1983.

Dans le cadre d'une recherche-action, on détermine, après expérimentation d'une grille d'observation, le degré d'importance et d'observabilité d'une liste d'indices comportementaux relatifs aux habiletés de communication. Ces indices sont classés selon qu'ils sont d'ordre moteur, cognitif ou affectif.

☼ LARDINOIS, Bernard, et MOREAU, Marie-Louise. «Les exercices structuraux : une méthode efficace pour l'apprentissage de l'expression orale ?», dans André Petitjean et Hélène Romian, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, 2e colloque international de didactique et de pédagogie, tome 1, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1985, p. 163-170.

L'étude expérimentale dont on présente les résultats dans cet article vise à évaluer l'efficacité de la technique de l'exercice structural comme moyen de développer la langue orale d'élèves de 2e, 4e et 6e année du primaire. On tente de savoir si la pratique d'exercices structuraux portant sur les structures interrogatives avec inversion du sujet exerce un effet sur la production de questions suscitées à l'aide de jeux. Les résultats ne montrent pas d'effet significatif. Ces résultats laissent à penser que des activités d'apprentissage s'effectuant hors d'un contexte de communication ont peu d'effet sur l'évolution, du moins dans le cas de certaines habiletés langagières en communication orale.

☼ LAZURE, Roger. «Développement du langage et didactique de l'oral au Québec : bilan et prospectives», dans Gilles Gagné et Gérard-Raymond Roy, *Didactique du français, langue maternelle. Bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke/Montréal, Éditions du CRP/Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1989, p. 41-88.

Dans ce texte-synthèse qui s'articule en trois parties, l'auteur effectue un bilan descriptif de plus de 160 textes francophones sur la recherche en communication orale (1970-1986) en ce qui concerne les objectifs, les méthodologies et les thèmes majeurs traités. Il présente ensuite un compte rendu sommaire des recherches jugées les plus significatives sur l'évolution du langage, sur les interactions verbales et sur la didactique. Enfin, il présente des commentaires critiques et prospectifs sur l'état d'avancement de la recherche en ce domaine.

☼ LEMIRE, Gilles. «Structuration versus expression et enseignement du français langue maternelle», *Études de linguistique appliquée*, n° 48, 1982, p. 98-121.

L'auteur a cherché à vérifier si des activités d'apprentissage différentes (activités d'analyse et de communication) influencent les fonctions verbales utilisées au cours des échanges entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves. Les résultats de l'analyse des interactions verbales ont indiqué que les activités d'analyse focalisent l'attention des élèves sur les énoncés de l'enseignante ou de l'enseignant, les élèves ayant alors tendance à faire varier leurs propos sur ce modèle. De leur côté, les activités de communication mettent davantage l'accent

sur l'expression des élèves. Il ressort de cette recherche descriptive à portée théorique qu'il est nécessaire de faire parler les élèves en dehors d'activités d'apprentissage dirigées afin de développer diverses habiletés langagières.

☼	LUNDSTEEN, Sara. «Critical Listening : An Experiment», *The Elementary School Journal*, vol. 71, 1966, p. 311-315.

L'auteure détermine et définit les différentes composantes de l'écoute critique et vérifie si un enseignement systématique, à l'aide d'un matériel donné, est à même d'améliorer la performance des élèves de onze et douze ans en écoute critique. Les leçons visaient quatre habiletés : découvrir le but poursuivi par le locuteur; analyser les éléments utilisés par le locuteur pour convaincre son interlocuteur; reconnaître les faussetés dans le raisonnement du locuteur; porter un jugement sur les arguments utilisés par le locuteur pour convaincre l'interlocuteur. Les résultats confirment les progrès accomplis et permettent de conclure que les habiletés que l'écoute nécessite peuvent être améliorées par la pratique.

◘	LUNDSTEEN, Sara. *Listening : Its Impact on Reading and the Other Language Arts*, Urbana (Ill.), National Council of Teacher of English, 1979.

Dans cette recherche théorique, l'auteure propose un programme fondé sur une structuration de l'écoute en cinq composantes : les connaissances préalables, les caractéristiques externes du message (facteur paralinguistique, qualité de l'enregistrement), ies activités physiologiques (écoute : acuité, discrimination, analyse, mémoire), l'attention (focalisation, représentation mentale, comparaison, anticipation ou prédiction, recodage), l'activité intellectuelle (découverte du sens, interprétation : classification, relations diverses, évaluation critique). Elle propose également deux types d'objectifs d'apprentissage applicables dans les habiletés de compréhension (écoute, compréhension, analyse, synthèse et critique) et dans les unités linguistiques en cause (mot, phrase, paragraphe et texte).

◘	MOUCHON, Jean, et FILLOL, François. *Pour enseigner l'oral,* Paris, Éditions CEDIC, 1980.

Dans cet ouvrage d'ordre théorique mais à visée pratique, les auteurs transposent directement en salle de classe des contenus conçus dans le cadre de la linguistique structurale. Dans le but de perfectionner les connaissances sur les particularités du code oral, les auteurs proposent, à partir de corpus oraux, l'étude des faits prosodiques et discursifs. Ce genre d'analyse a cependant été remis en question depuis, l'analyse ayant avantage à être reliée aux productions langagières des élèves en fonction de problèmes qui les concernent.

OSTIGUY, Luc, et GAGNÉ, Gilles. *Le développement de l'utilisation du français oral soutenu par l'analyse du langage (3e-6e)*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1988 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Documentation pédagogique, n° 9)

Cet ensemble didactique, composé d'un guide pédagogique et d'une bande-vidéo, a été conçu dans le but d'acquérir une des habiletés en communication orale, soit l'habileté des élèves à utiliser le français oral soutenu en situation de communication formelle. Ce matériel pédagogique tente ainsi de répondre à l'un des objectifs de production du programme de français. Pour assurer ce processus, le matériel propose des activités d'apprentissage qui se présentent sous forme d'activités de communication en situations formelles et d'activités d'analyse du langage oral et de ses usages. Les auteurs proposent également à l'enseignant et à l'enseignante des objectifs minimaux terminaux.

OSTIGUY, Luc, et GAGNÉ, Gilles. *Pour un contenu linguistique en oral au 2e cycle du primaire*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1986 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Recherches et essais, n° 11)

Cette étude descriptive, effectuée en milieu scolaire auprès d'élèves de 4e année invités à s'exprimer dans trois situations différentes en fonction du degré de formalité, révèle que, spontanément, ces élèves utilisent davantage de variantes linguistiques de registre soutenu en situation formelle. Cette étude propose aussi que cette utilisation peut être augmentée à la suite d'activités visant à accroître la conscience de ces variantes. Les auteurs proposent également plus de trente variantes linguistiques pouvant constituer un contenu d'enseignement linguistique pour la communication orale.

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette. *La communication orale au primaire*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1981, (Coll. «Le français à l'école primaire», série Recherches et essais, n° 3)

L'auteure, dans cet ouvrage théorique, expose les caractéristiques propres à la communication orale. Elle passe ensuite en revue les trois principales approches pédagogiques centrées sur l'oral : une première axée sur le code, une deuxième sur la communication, une troisième qui intègre les deux premières. Elle propose enfin trois composantes de la communication orale (code, utilisation et circonstances d'utilisation) et cinq types d'activités inhérentes à une didactique de la communication orale (activités de développement linguistique, d'expression, de compréhension, de dialogue et de retour réflexif sur la langue).

◘	PLESSIS-BÉLAIR, Ginette. «L'argumentation orale au primaire», *Québec français*, n° 79, 1990, p. 25-27.

Ce texte, qui fait partie d'un dossier portant sur le discours argumentatif et sur son enseignement, présente une définition de l'argumentation propre aux discussions orales de la vie courante, montre comment les enfants de première année peuvent discuter en utilisant tous les moyens rhétoriques nécessaires et fait valoir quel peut être l'intérêt d'un tel état de fait pour l'enseignement. L'auteure préconise une pédagogie de la discussion et du questionnement plutôt que de la réponse. À la suite d'une recherche descriptive de ces habiletés en salle de classe, elle constate que les situations dans lesquelles ces capacités sont exercées mobilisent quatre aspects différents de l'utilisation de l'argumentation : 1) moyen d'affirmation de soi-même, 2) moyen prédéterminé ou spontané de négociation, au cours d'une discussion sur la planification d'activités, 3) moyen formel de discussion, en situation de débat avec ou sans l'enseignant ou l'enseignante, 4) moyen de résolution de problème, à l'occasion d'échanges sur des tâches supposant diverses solutions possibles.

☼	RONDAL, Jean-Adolphe. *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1978.

Texte-synthèse qui dresse un bilan des recherches anglophones et francophones sur la communication orale. L'auteur traite, dans l'ordre, du développement du langage et de la communication, des différences linguistiques entre les élèves dues à des différences sociales, des fondements des programmes officiels de Belgique, de France et du Québec, enfin, du contexte langagier de l'éducation par le biais des interactions verbales.

◘	SARRASIN, Robert. «L'oral en situation», dans Gilles Bibeau, *L'éducation et le français au Québec*, actes du congrès «Langue et société au Québec», tome IV, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 99-106.

L'auteur effectue d'abord, dans cet article d'ordre théorique, une critique d'une conception formelle du langage qui accorde une valeur objectivement supérieure à la complexité syntaxique et à la diversité lexicale des énoncés. Il soutient que les limites observées dépendent des mises en situation et de l'interprétation des consignes. C'est pourquoi il importe de tenir compte des contraintes sociales, interactionnelles, psycholinguistiques et discursives qui peuvent influer sur la forme et le contenu des performances orales.

SARRASIN, Robert. «L'objectivation et le développement des habiletés langagières», *Liaisons*, vol. 6, n° 3, 1982, p. 13-23.

L'auteur tente de définir l'objectivation et les principaux concepts qui lui sont liés. Dans cet article d'ordre théorique, l'auteur traite de divers sujets : de la connaissance en tant que réalité psychologique, des notions de connaissance implicite et explicite, de la notion d'habileté langagière, de l'interaction entre les connaissances explicites et l'objectivation, de l'interaction entre les habiletés et les connaissances explicites, de l'objectivation réflexive et anticipative, enfin, du lien entre objectivation et induction.

SIMARD, Claude. «Réflexions sur les programmes de français», *Québec français*, n° 65, 1987, p. 66-73.

Après avoir reconnu que les principaux enjeux pédagogiques des programmes se situent dans une pédagogie centrée sur l'apprenant ou l'apprenante qui s'engage dans une démarche d'appropriation personnelle, l'auteur soutient que la conception d'une langue-outil qui en découle aurait avantage à être complétée par une conception d'une langue-objet. Cette complémentarité élargirait la portée de l'objectivation. Ces réflexions critiques sont suivies d'une étude comparée des programmes du primaire et du secondaire.

TALBOT, Diane. *L'évaluation de la communication orale en classe, c'est possible. Proposition d'activités d'évaluation des habiletés à communiquer oralement selon les objectifs du programme de français, langue maternelle*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1987.

Dans une première partie de ce document pédagogique destiné à l'enseignement du français au primaire, on y présente des critères d'évaluation touchant l'adaptation à l'intention de communication. Ceux-ci sont de deux ordres : des critères de contenu qui fluctuent en fonction du type de discours et des critères formels communs à tout discours. Dans la deuxième partie, sont proposées sept activités d'évaluation qui ont été expérimentées en classe.

TARRAB, Elca. *L'enseignement de l'écoute, une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1982 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Perfectionnement des maîtres, n° 1)

Après avoir présenté les principales composantes de l'écoute, l'auteure effectue, dans cet ouvrage théorique, une synthèse des recherches sur l'enseignement de l'écoute. Elle passe ensuite en revue les divers facteurs de nature à affecter la qualité de l'écoute. Elle se demande enfin en quoi pourrait consister cet enseignement, l'écoute pouvant être envisagée comme outil d'apprentissage, comme moyen d'action et comme moyen de réflexion sur les faits langagiers.

VALIQUETTE, Josée. *Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle,* Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.

Dans une première partie, l'auteure effectue une revue des sources portant sur les problèmes de la communication. Elle aborde les questions suivantes : en quoi le recours aux fonctions offre-t-il des garanties de transfert des apprentissages ? quels liens existe-t-il entre une didactique axée sur les fonctions et d'autres types de didactique ? quelle taxonomie de fonctions doit-on privilégier ? Dans une seconde partie, l'auteure définit chaque fonction de la taxonomie à laquelle elle a abouti en précisant les objectifs linguistiques liés à l'exercice de chacune d'entre elles. C'est, du reste, cette taxonomie qui est à la base de la typologie des discours du programme de 1979. Il convient de mentionner que si l'auteure s'intéresse davantage à l'enseignement de la langue écrite, ses propositions concernent également l'enseignement de la langue orale.

WIRTHNER, Martine. *Enseignement du français. L'observation de la communication orale en deuxième année primaire : résultats,* Neuchâtel, Institut de recherches et de documentation pédagogiques, 1987.

Dans cette recherche évaluative d'ordre théorique mais à visée pratique, l'auteure cherche à obtenir de l'information concernant le degré d'adaptation et le degré de réussite de certains critères d'évaluation appliqués pendant l'observation de communications effectuées par des élèves de 2e année du primaire. Les différents critères qui servent à l'évaluation de la production orale ou de l'écoute concernent les plans de l'intention (ou plan discursif), de l'interlocuteur, de l'interaction et d'autres aspects linguistiques ou paralinguistiques.

☼	WIRTHNER, Martine, MARTIN, Daniel, et PERRENOUD, Philippe. *Parole étouffée. Parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.

Ce collectif, qui regroupe les contributions scientifiques de treize auteurs, débat des questions fondamentales tant d'ordre idéologique que pédagogique liées au développement des compétences orales dans le cadre scolaire. Les premiers textes s'interrogent sur la place à réserver à la communication orale dans le curriculum et insistent sur la nécessité d'élargir la portée de son enseignement à tous les types d'interactions orales en cause dans la construction du discours. Dans les autres textes, on analyse les pratiques pédagogiques et on discute des activités orales mises en place en salle de classe; on aborde l'évaluation formative et l'évaluation certificative; on approfondit les aspects socio-affectifs en jeu dans la prise de parole.

2. Les performances des jeunes à l'oral

☼	BEAUDICHON, Janine. *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1982.

Ouvrage d'ordre théorique présentant une revue des recherches développementales concernant l'adaptation à l'interlocuteur et la prise de rôle, ce qui amène l'auteure à remettre en cause l'hypothèse de l'égocentrisme de Piaget au profit de la position psychosociale de Vygotsky. Diverses études expérimentales présentent de l'information sur les capacités psycholinguistiques d'enfants d'âge du primaire en ce qui a trait au traitement de l'information au cours de la communication référentielle, à la transmission de récits, à la communication relative à la résolution de problème et au dialogue. Ces recherches confirment que l'élève est capable d'adapter la forme de ses messages aux exigences de la situation, mais font apparaître en retour certaines limites à cette capacité.

	BRÉDART, Serg[illegible]NDAL, Jean-Adolphe. *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1982.

Dans cet ouvrage théorique, les auteurs présentent une synthèse des recherches portant sur l'évolution des capacités métalinguistiques. Parmi les aspects traités, mentionnons ceux qui concernent plus directement l'analyse du code oral : le contrôle des énoncés en cours de production, l'analyse de la valeur informative des messages, la réflexion sur certains éléments sémantiques de la

langue, les jugements de grammaticalité, le développement des compétences à raconter un événement ou une histoire. Grosso modo, les conclusions de cet ouvrage indiquent que les enfants sont capables de porter une réflexion sur le langage en général et sur leurs propres productions.

☼	DURKIN, Kevin (éd.). *Language Development in the School Years*, Kent, Croom Helm, 1986.

Cet ouvrage théorique, écrit en collaboration, présente différents articles faisant état de la formation du langage chez des enfants d'âge scolaire. Quatre articles abordent certains aspects du développement phonologique, morphologique et lexical chez l'enfant américain. Un article fait le point sur la question des différences linguistiques liées au milieu social. Deux autres traitent respectivement de l'apprentissage de la communication référentielle et de la croissance de la cognition sociale. Enfin, un article porte sur l'analyse du discours en salle de classe.

☼	EMIRKANIAN, Louisette, DUBUISSON, Colette, et BOULANGER, Aline. «La performance de l'enfant du primaire dans différents types de discours», *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 2, n° 2, 1982, p. 57-72.

Dans cette étude portant sur la performance orale d'élèves québécois de 2e et 6e primaire, les auteures étudient la variation entre l'utilisation par leurs sujets de certaines structures syntaxiques, soit l'enchâssement et la caractérisation, et les types de discours produits : informatif, argumentatif et narratif. Les résultats indiquent que les phrases enchâssées (relatives, complétives et phrases adverbiales ou circonstancielles) sont plus nombreuses dans les discours argumentatifs et informatifs qu'elles ne le sont dans les discours narratifs, et ce, tant en 2e année qu'en 6e année. De la même façon, la caractérisation du nom (l'ajout d'un certain nombre de précisions au nom) est plus fréquente dans les discours argumentatifs et informatifs qu'elle ne l'est dans le discours narratif.

☼	GAGNÉ, Gilles, PAGÉ, Michel, *et al. Études sur la langue parlée des enfants québécois 1969-1980*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1981.

Cet ouvrage, destiné aux spécialistes et au public intéressé aux faits de langage, présente les résultats de quinze études de chercheurs différents ayant comme objet la performance linguistique orale de Québécois francophones âgés de

deux à seize ans. La performance linguistique y est étudiée sous l'angle de la production ou de la compréhension dans ses dimensions phonologique, morphologique, syntaxique et lexicale. Certaines recherches décrivent les performances linguistiques des jeunes et étudient l'ordre d'acquisition d'éléments de la langue parlée. D'autres recherches comparent la langue d'enfants issus de groupes socio-économiques différents.

☼	ROSAT, Marie-Claude. «À propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif», *Revue de linguistique appliquée*, n° 81, janvier-mars 1991, p. 119-130.

Dans ce texte théorique, l'auteure distingue les caractéristiques textuelles relevant de l'organisation d'un texte argumentatif de celles qui dépendent de la réalisation orale ou écrite. Prenant appui sur des productions d'enfants et d'adolescentes ou adolescents de dix, douze et quatorze ans réalisant un discours argumentatif à l'oral et à l'écrit, l'auteure cherche à déterminer l'évolution ontogénique du fonctionnement des organisateurs textuels (conjonctions, certains adverbes) dans les textes oraux et écrits. L'auteure constate des différences entre les modes. À l'oral, les catégories les plus représentées sont, dans l'ordre, les connecteurs temporels (pis, et pis, après, alors), les subordonnants non temporels (parce que, tandis que, pour, etc.), les ponctuants oraux (ben, eh! ben, bon, etc.) et les non temporels (mais, par contre, sinon, par exemple); à l'écrit, les subordonnants non temporels, la conjonction «et» et les ponctuants non temporels. L'auteure observe également avec l'âge une différenciation progressive des formes textuelles orales et écrites.

☼	ROY, Marie-Marthe, LEFEBVRE, Claire, et RÉGIMBALD, Andrée. «Acquisition de la norme et de la structure linguistique des relatives chez deux groupes d'adolescents montréalais», *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approches formelle et fonctionnelle*, tome 2, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982, p. 321-366.

Cette étude porte sur la performance orale d'adolescentes et adolescents québécois âgés de treize à seize ans, provenant de deux milieux sociaux différents. Les auteures étudient de façon plus particulière la conscience qu'ont ces adolescentes et adolescents des formes standard et non standard de la phrase relative et leur capacité à produire la structure standard. Les résultats démontrent que les adolescentes et adolescents provenant d'un milieu plus favorisé présentent une acquisition plus avancée et une conscience plus grande de la structure standard des relatives que ceux de milieu moins favorisé.

3. Les caractéristiques linguistiques du français parlé

☼ CLAS, André. *Sons et langage,* Montréal, Sodilis, 1983.

Dans ce traité de phonétique française destiné à l'étudiante et à l'étudiant de linguistique mais aussi à la professeure et au professeur de français, l'auteur présente les caractéristiques articulatoires et acoustiques des voyelles et des consonnes du français. De plus, il traite de divers phénomènes de phonétique combinatoire dont, entre autres, l'accentuation, l'intonation, la liaison, la chute du *e* muet et l'assimilation.

☼ DUMAS, Denis. *Nos façons de parler : les prononciations en français québécois,* Les Presses de l'Université du Québec, 1987.

L'auteur présente l'ensemble des prononciations qui caractérisent le français parlé au Québec en tentant de les situer dans une perspective historique. Chaque phénomène étudié est illustré à l'aide de nombreux exemples. Cet ouvrage, destiné aux enseignantes et enseignants de français et au public en général, constitue un excellent guide pour ceux qui veulent se familiariser avec la prononciation du français oral correct et familier. Parmi les phénomènes étudiés, on trouve, entre autres, l'affrication des consonnes *t* et *d* devant les voyelles *i* et *u*, les différentes prononciations du graphème *oi*, les prononciations des voyelles *i, u* et *ou* et la diphtongaison des voyelles longues.

☼ GADET, Françoise. *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin, 1989.

Dans cet ouvrage, l'auteure décrit le français parlé de tous les jours (avec des exemples choisis dans diverses variétés de français : française, belge, suisse et québécoise) en mettant en évidence la variation linguistique qu'elle observe chez les locuteurs. L'étude porte tant sur le plan phonologique que sur le plan syntaxique.

☼ LEFEBVRE, Claire. *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approches formelle et fonctionnelle*, tomes I et II, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982 (Coll. «Langues et sociétés»)

Ces ouvrages consistent en une collection d'articles de plusieurs chercheuses et chercheurs portant sur le français parlé en milieu populaire montréalais. Dans

certains articles, on étudie la nature des différences syntaxiques et morphologiques entre le français populaire montréalais et le français standard. Dans d'autres, on analyse la maîtrise des différentes constructions étudiées auprès d'une population habitant un quartier populaire de Montréal. Ces ouvrages s'adressent d'abord à des spécialistes mais le public intéressé pourra y trouver de l'information relative à divers phénomènes de la langue parlée.

☼	LEMIEUX, Monique, et CEDERGREN, Henrietta. J. *Les tendances dynamiques du français parlé à Montréal*, tomes I et II, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985 (Coll. «Langues et sociétés»)

Ces deux ouvrages comportent un ensemble d'articles théoriques, écrits par différents auteurs, portant sur le français parlé à Montréal. Plusieurs phénomènes de la langue familière sont étudiés à la lumière de leurs différences d'avec le français standard, dont la prononciation de la consonne *r*, la chute des voyelles hautes *i, u* ou *ou*, les constructions comparatives, la neutralisation de la distinction *tout/toute*, etc.

☼	LÉON, Pierre, PARTH, Bhatt, et BALIGAND, Renée. *Structure du français moderne*, Toronto, Canadian Scholars' Press Inc., Toronto, 1989.

Ce livre est destiné à initier l'étudiante ou l'étudiant et le public intéressé à l'analyse linguistique. On y explore les différentes composantes linguistiques : phonétique et phonologie, syntaxe, sémantique et sociolinguistique. Certains chapitres traitent plus particulièrement de la langue parlée. Dans ces derniers, on étudie l'articulation des voyelles et consonnes, l'accentuation et l'intonation, le *e* muet, la liaison. Les auteurs abordent aussi la variation linguistique et présentent certains aspects du français parlé au Canada.

☼	THIBAULT, Pierrette (sous la direction de). *Le français parlé. Études sociolinguistiques*, Carbondale (USA) et Edmonton (Canada), Linguistic Research Inc., 1979.

Cet ouvrage collectif contient des articles portant sur le français parlé au Québec dans une perspective sociolinguistique. On y étudie, entre autres, les prononciations de la consonne *r* et la liaison en français parlé à Montréal. De plus, on s'interroge sur ce qu'est la langue des adolescentes et adolescents, sur ce

qu'est le français correct au Québec et sur ce que sont les attitudes des Québécoises et des Québécois par rapport à la langue parlée.

☼	*Cahier de linguistique. Le français de la région de Montréal. Aspects phonétiques et phonologiques,* n° 4, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1974.

Ce numéro de périodique comporte des articles de différents chercheurs portant sur le français parlé à Montréal. Plusieurs phénomènes sont étudiés : l'effacement du *e* muet, la diphtongaison, la prononciation de la consonne *t* en position finale de mot (ex. : debout/deboutte), les voyelles brèves et longues *e* et *a* et les différentes prononciations du son *oi*. Ces articles s'adressent davantage aux spécialistes, mais le public intéressé réussira à y trouver quantité de renseignnements mettant en lumière quelques aspects du français parlé au Québec.

☼	*Revue québécoise de linguistique. Le français parlé au Québec,* vol. 11, n° 2, Sillery, Les Presses de l'Université du Québec, 1982.

Ce numéro de périodique comporte des articles de différents chercheurs portant sur le français parlé au Québec. Plusieurs phénomènes sont étudiés : entre autres, le cas de la consonne non étymologique *l* dans une expression comme *«ça-l-a du goût»*; le cas des variantes relâchées et diphtonguées des voyelles *i, u* ou *ou*; les attitudes des Québécoises et des Québécois à l'égard du français parlé au Québec. Ces articles s'adressent davantage aux spécialistes, mais le public en général y trouvera quantité de renseignements mettant en lumière quelques aspects du français parlé au Québec.

☼	*Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée. Recherche sur le français québécois,* vol. 10, n° 3, Trois-Rivières, Henri Wittman éditeur, 1991.

Ce numéro de périodique contient un ensemble d'articles théoriques écrits à la suite d'un colloque dont le thème était «Où en sommes-nous avec le français québécois ?». Dans ces articles, on s'intéresse à divers aspects de la langue orale et écrite. Pour ce qui est de la langue orale, deux articles portent sur l'étude des pronoms personnels et des particules ponctuant le discours spontané (*tu-sais-je-veux-dire, n'est-ce-pas, pis toute ça,* etc.) dans une perspective de variation sociale. Un autre porte sur la définition de l'énoncé. L'étude du fonctionnement du marqueur discursif *«couc'on»* en langue orale familière fait aussi l'objet d'une contribution.

4. LISTE DES RÉFÉRENCES EN COMMUNICATION ORALE

BEAUDICHON, Janine. *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1982.

BESSON, Marie-Josèphe, LIPP, Bertrand, et NUSSBAUM, Roger. «La norme : une appropriation», dans Gilbert Schoeni, Jean-Paul Bronckart et Philippe Perrenoud, *La langue est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, p. 169-184.

BRÉDART, Serge, et RONDAL, Jean-Adolphe. *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1982.

BROWN, Gillian, ANDERSON, Anne, SHILLOCK, Richard, et YULE, George. *Teaching Talk, Strategies for Production and Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

BRUNET, Paul-Émile, et PAGÉ, Michel. *La langue orale à l'école. Repenser pour les 5-8 ans la pédagogie de la langue orale dans la perspective d'un apprentissage global de la langue maternelle*, rapport de recherche présenté à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Éducation du Québec, Service des programmes, enseignement du français, langue maternelle, 1975.

BRUNNER, Claude, FABRE, Sylvette, et KERLOC'H, Jean-Pierre. *Et l'oral alors ?*, Paris, Nathan/Institut national de recherche pédagogique, 1985.

Cahier de linguistique. Le français de la région de Montréal. Aspects phonétiques et phonologiques, n° 4, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1974.

CLAS, André. *Sons et langage*, Montréal, Sodilis, 1983.

CORSON, David. *Oral Language across the Curriculum*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.

DOUTRELOUX, Jean-Marie. «Au programme : l'oral», *Liaisons*, vol. 9, n° 3, 1985, p. 29-37.

DOUTRELOUX, Jean-Marie. «Fonction du discours et intentions de communication. Réflexion à propos d'une recherche sur l'enseignement de la communication orale», dans André Petitjean et Hélène Romian, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, 2e colloque international de didactique et de pédagogie, vol. 1, 1985, p. 141-158.

DULUDE, Françoise. «Évaluer l'oral, quand, comment, pourquoi ?», *Québec français*, n° 55, 1984, p. 48-52.

DUMAS, Denis. *Nos façons de parler : les prononciations en français québécois*, Les Presses de l'Université du Québec, 1987.

DURKIN, Kevin (éd.). *Language Development in the School Years*, Croom Helm, Kent, 1986.

EMIRKANIAN, Louisette, DUBUISSON, Colette, et BOULANGER, Aline. «La performance de l'enfant du primaire dans différents types de discours», *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 2, n° 2, 1982, p. 57-72.

FRENETTE, Louise, et PATENAUDE, France. *La communication orale au primaire*, Montréal, PPMF-Université du Québec à Montréal, 1982.

GADET, Françoise. *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin, 1989.

GAGNÉ, Gilles. «La norme du français dans les écoles du Québec», dans Gilles Bibeau, *L'éducation et le français au Québec*, actes du congrès «Langue et société au Québec», tome IV, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 201-220.

GAGNÉ, Gilles, PAGÉ, Michel *et al. Études sur la langue parlée des enfants québécois 1969-1980*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1981.

JOCELYN, Pierre. *Détermination d'indices observables en communication orale en vue de la construction d'un schéma-type pour l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement*, Hull, Université du Québec à Hull, 1983.

LARDINOIS, Bernard, et MOREAU, Marie-Louise. «Les exercices structuraux : une méthode efficace pour l'apprentissage de l'expression orale ?», dans André Petitjean, et Hélène Romian, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, 2e colloque international de didactique et de pédagogie, tome 1, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1985, p. 163-170.

LAZURE, Roger. «Développement du langage et didactique de l'oral au Québec : bilan et prospectives», dans Gilles Gagné et Gérard-Raymond Roy, *Didactique du français, langue maternelle. Bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke/Montréal, Éditions du CRP/Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1989, p. 41-88.

LEFEBVRE, Claire. *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approches formelle et fonctionnelle*, tomes I et II, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982 (Coll. «Langues et sociétés»)

LEMIEUX, Monique, et CEDERGREN, Henrietta J. *Les tendances dynamiques du français parlé à Montréal*, tomes I et II, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985 (Coll. «Langues et sociétés»)

LEMIRE, Gilles. «Structuration versus expression et enseignement du français langue maternelle», *Études de linguistique appliquée*, n° 48, 1982, p. 98-121.

LÉON, Pierre, PARTH, Bhatt, et BALIGAND, Renée. *Structure du français moderne*, Toronto, Canadian Scholars' Press Inc., 1989.

LUNDSTEEN, Sara. «Critical Listening : An Experiment», *The Elementary School Journal*. vol. 71, 1966, p. 311-315.

LUNDSTEEN, Sara. *Listening : Its Impact on Reading and the Other Language Arts*, Urbana (Ill.), National Council of Teacher of English, 1979.

MOUCHON, Jean, et FILLOL, François. *Pour enseigner l'oral*, Paris, Éditions CEDIC, 1980.

OSTIGUY, Luc, et GAGNÉ, Gilles. *Le développement de l'utilisation du français oral soutenu par l'analyse du langage (3e-6e)*, Monntréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1988 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Documentation pédagogique, n° 9)

OSTIGUY, Luc, et GAGNÉ, Gilles. *Pour un contenu linguistique en oral au 2e cycle du primaire*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1986 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Recherches et essais, n° 11) .

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette. *La communication orale au primaire*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1981 (Coll. «Le français à l'école primaire, série Recherches et essais, n° 3)

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette. «L'argumentation orale au primaire», *Québec français*, n° 79, 1990, p. 25-27.

Revue québécoise de linguistique. Le français parlé au Québec, vol. 11, n° 2, Sillery, Les Presses de l'Université du Québec, 1982.

Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée. Recherche sur le français québécois, vol. 10, n° 3, Trois-Rivières, Henri Wittman éditeur, 1991.

RONDAL, Jean-Adolphe. *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1978.

ROSAT, Marie-Claude. «À propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif», *Revue de linguistique appliquée*, n° 81, janvier-mars 1991, p. 119-130.

ROY, Marie-Marthe, LEFEBVRE, Claire, et RÉGIMBALD, Andrée. «Acquisition de la norme et de la structure linguistique des relatives chez deux groupes d'adolescents montréalais», *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approches formelle et fonctionnelle*, tome 2, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982, p. 321-366.

SARRASIN, Robert. «L'oral en situation», dans Gilles Bibeau, *L'éducation et le français au Québec*, actes du congrès «Langue et société au Québec», tome IV, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 99-106.

SARRASIN, Robert. «L'objectivation et le développement des habiletés langagières», *Liaisons*, vol. 6, n° 3, 1982, p. 13-23.

SIMARD, Claude. «Réflexions sur les programmes de français», *Québec français*, n° 65, 1987, p. 66-73.

TALBOT, Diane. *L'évaluation de la communication orale en classe, c'est possible. Proposition d'activités d'évaluation des habiletés à communiquer oralement selon les objectifs du programme de français, langue maternelle*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1987.

TARRAB, Elca. *L'enseignement de l'écoute, une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1982 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Perfectionnement des maîtres, n° 1)

THIBAULT, Pierrette (sous la direction de). *Le français parlé. Études sociolinguistiques*, Carbondale (USA) et Edmonton (Canada), Linguistic Research Inc., 1979.

VALIQUETTE, Josée. *Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.

WIRTHNER, Martine. *Enseignement du français. L'observation de la communication orale en deuxième année primaire : résultats*, Neuchâtel, Institut de recherches et de documentation pédagogiques, 1987.

WIRTHNER, Martine, MARTIN, Daniel, et PERRENOUD, Philippe. *Parole étouffée. Parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.

INDEX DES AUTEURS

ACHIM, Pierre (présentation de). «Faire écrire à l'école», *Québec français*, n° 43, 1981. **Écriture p. 7**

ADAM, Jean-Michel. «Types de séquences textuelles élémentaires», *Pratiques*, n° 56, 1987, p. 54-79. **Lecture p. 114**

ADAM, Jean-Michel. *Le récit*, Paris, Presses universitaires de France, 1984, 125 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2149) **Écriture p. 26**

ARCHAMBAULT, Andrée, et PANISSET-ROUSSEL, Élizabeth. *Initiation à l'expression poétique au primaire*, Montréal , PPMF de l'Université de Montréal, 1982, 282 p. **Écriture p. 43**

Association française des enseignants de français. *Aimer/enseigner la poésie*, Paris, Syros/Alternatives, 1990, 265 p. **Écriture p. 44**

BACH, Pierre. *L'écriture buissonnière. Pédagogie du récit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987, 224 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques») **Écriture p. 27**

BALPE, Jean-Pierre (sous la direction de). «Bricolage poétique», *Pratiques*, n° 39, 1983. **Écriture p. 44**

BANG, Vinh. *Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, 231 p. **Écriture p. 75**

BARON-CARVAIS, Annie. *La bande dessinée,* Paris, Presses universitaires de France, 1985, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2212) **Écriture p. 39**

BAUMAN, J.F. (Ed.). *Teaching Main Idea,* Newark, (Delaware), International Reading Association, 1986. **Lecture p. 122**

BAUMANN, J.F., STEVENSON, J.A. «Teaching Students to Comprehend Anaphoric Relations». in Irwin, J.W. (Ed.), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension.* Newark, (Delaware), International Reading Association, 1986, p. 84-124. **Lecture p. 119**

BEACH, Richard, BRIDWELL, Lilian S. (Eds.). *New Directions in Composition Research*, New York, The Guilford Press, 1984, 418 p. **Écriture p. 4**

BEAUCHESNE, Yves. «Pour donner le goût de lire plus», *Québec français*, n° 67, 1987, p. 16-19. **Lecture p. 102**

BEAUDICHON, Janine. *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1982. **Communication orale p. 150**

BÉLAND, Jean-Pierre. «Niveaux de compréhension : faut-il s'y fier?», dans M. Thérien, et G. Fortier, *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville-Marie, 1985, p. 95 à 120. **Lecture p. 52**

BÉLAND, Jean-Pierre. «Vers une didactique du discours argumentatif», *Québec français*, n° 49, 1983, p. 64-67. **Écriture p. 122**

BESSON, Marie-Josèphe, LIPP, Bertrand, et NUSSBAUM, Roger. «La norme : une appropriation», Dans Gilbert Schoeni, Jean-Paul Bronckart et Philippe Perrenoud, *La langue est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, p. 169-184. **Communication orale 140**

BESSONAT, Daniel (coordination de). «La ponctuation», *Pratiques*, n° 70, 1991. **Écriture p. 61**

BIBEAU, Gilles, LESSARD, Claude, PARET, Marie-Christine, *et al. L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*, Québec, Éditeur officiel du Québec, Conseil de la langue française, 1987, 292 p. **Lecture p. 102**

BLAIN, Daniel *et al. Contribution à la pédagogie du texte I*, Genève, Université de Genève 1985, 131 p. (Coll. «Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 40) **Écriture p. 52**

BLAIN, Daniel *et al. Contribution à la pédagogie du texte II*, Genève, Université de Genève, 1988, 129 p. (Coll. «Cahiers de la section des sciences de l'éducation», n° 52) **Écriture p. 8**

BLAIN, Raymond. «Le discours argumentatif dans tous ses états», *Québec français*, n° 79, 1990, p. 36-39. **Lecture p. 114**

BOILEAU-NARCEJAC. *Le roman policier*, 2e éd., Paris, Presses universitaires de France, 1982, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 1623) **Écriture p. 35**

BOISSINOT, Alain, et LASSERRE, Marie-Martine. «Argumenter, du collège au lycée», *Le français aujourd'hui*, n° 89, 1990. **Écriture p. 53**

BOISSONNAULT, Pierre, FAFARD, Roger, et GADBOIS, Vital. *La dissertation. Outil de pensée, outil de communication*, Beloeil, La Lignée, 1980, 255 p. **Écriture p. 54**

BOISVERT, Marcel, et GREISS, Roger. *La littérature et le jeune Québécois*, Montréal, Guérin, 1985, 112 p. **Lecture p. 102**

BOIVIN, Aurélien (présentation d'). «La nouvelle», *Québec français*, n° 66, 1987. **Écriture p. 33**

BOIVIN, Aurélien et MARCOTTE, Hélène (présentation d'). «Le polar», *Québec français*, n° 72, 1988. **Écriture p. 35**

BOUFFARD-BOUCHARD, Thérèse. *La métacognition et ses apports à l'éducation*, communication présentée au Congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs et professeures de français, Laval, novembre 1989. **Lecture p. 126**

BOYER, Jean-Yves et JODOIN, Suzanne. *L'analyse du discours comme voie d'accès au texte documentaire. 1. Rapport de recherche*, Hull, Université du Québec à Hull, 1985, 108 p. **Lecture p. 118**

BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul, et RAYMOND, Patricia. *Préalables théoriques à l'évaluation du savoir-lire*, Montréal, Éditions Logiques (à paraître). **Lecture p. 110**

BOYER, Jean-Yves. «L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, 1985, p. 220-232. **Lecture p. 118**

BRÉDART, Serge, et RONDAL, Jean-Adolphe. *L'analyse du langage chez l'enfant, Les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1982. **Communication orale p. 150**

BRITTON, James, BURGESS, Tony, McLEOD, Alex, MARTIN, Nancy, ROSEN, Harold. *The Development of Writing Abilities (11-18)*, London, Macmillan Education, 1975, 226 p. **Écriture p. 8**

BRONCKART, Jean-Paul, KAIL, Michèle, et NOIZET, Gérard (Edit.). *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage. Partie 1 : Les relations fonctionnelles dans la phrase simple. Partie III : Le traitement des phrases complexes : le problème de la subordination*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983. **Lecture p. 121**

BRONCKART, Jean-Paul, KAIL, Michèle, et NOIZET, Gérard (Édit.). *Psycholinguistique de l'enfant : recherches sur l'acquisition du langage. Partie II : Le traitement de la coréférence,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983. **Lecture p. 119**

BROWN, A.L., ARMBRUSTER, B.B., BAKER, L. «The Role of Metacognition in Reading and Studying», In Orasanu, J. (Ed.), *Reading Comprehension from Research to Practice.* Hillsdale,(N.J.), Erlbaum, 1986, p. 49-75. **Lecture p. 126**

BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C., DAY, J.D. «Learning to Learn: Training Students to Learn from Texts». *Educational Researcher,* février 1981, p. 14-21. **Lecture p. 113**

BROWN, Gillian, ANDERSON, Anne, SHILLOCK, Richard, et YULE, George. *Teaching Talk, Strategies for Production and Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984. **Communication orale p. 140**

BRUNET, Paul-Émile, et PAGÉ, Michel. *La langue orale à l'école. Repenser pour les 5-8 ans la pédagogie de la langue orale dans la perspective d'un apprentissage global de la langue maternelle*, rapport de recherche présenté à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Éducation du Québec, Service des programmes, enseignement du français, langue maternelle, 1975. **Communication orale p. 141**

BRUNNER, Claude, FABRE, Sylvette, et KERLOC'H, Jean-Pierre. *Et l'oral alors ?*, Paris, Nathan/Institut national de recherche pédagogique, 1985. **Communication orale p. 141**

BUREAU, Conrad. *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques,* Québec, Conseil de la langue française, 1985, 136 p. **Écriture p. 62**

CADET, Christiane. «Effets de vraisemblance dans le récit d'anticipation ou comment écrire un récit futuriste à partir d'un corpus journalistique», *Pratiques*, n° 54, 1987, p. 21-30. **Écriture p. 36**

Cahier de linguistique. Le français de la région de Montréal. Aspects phonétiques et phonologiques, n° 4, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1974. **Communication orale p. 155**

CALKINS, Lucy Mc Cormick. *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth (New Hampshire), Heineman, 1986, 347 p. **Écriture p. 9**

CATACH, Nina (présentation de). «La ponctuation», *Langue française*, n° 45, 1980. **Écriture p. 63**

CATACH, Nina. *L'orthographe*, Paris, Presses universitaires de France (Coll. «Que sais-je ?», n° 685), 1978, 127 p. **Écriture p. 63**

CATACH, Nina, GRUAZ, Claude, et DUPREZ, Daniel. *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, 1980, 334 p. (Coll. «Nathan-Université») **Écriture p. 63**

CHARAUDEAU, Patrick. «Analyse du discours et pratique de l'interculturel», *Dialogue et cultures*, vol. 27, 1987, p. 101-115. **Lecture p. 123**

CHARMEUX, Évelyne. *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan/Éducation, 1987, 156 p. **Lecture p. 64**

CHARMEUX, Éveline. *L'écriture à l'école*, Paris, CEDIC, 1983, 194 p. (Coll. «Langue française, théorie et pratique») **Écriture p. 105**

CHARMEUX, Éveline. *L'orthographe à l'école*, Paris, CEDIC, 1797, 173 p. (Coll. «Langue française, théorie et pratique») **Écriture p. 10**

CHAROLLES, Michel. «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue française*, n° 38, 1978, p. 7-41. **Écriture p. 21**

CHAROLLES, Michel. «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960», *Modèles linguistiques*, vol. X, 1988, p. 245-266. **Lecture p. 119**

CHAROLLES, Michel *et al. Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1989, 139 p. (Coll. «Didactique des textes») **Écriture p. 11**

CHAROLLES, Michel (coordination de). «Les activités rédactionnelles», *Pratiques*, n° 49, 1986. **Écriture p. 19**

CHAROLLES, Michel (coordination de). «Argumenter», *Pratiques*, n° 28, 1980. **Écriture p. 54**

CHAROLLES, Michel (coordination de). «La dissertation», *Pratiques*, n° 68, 1990. **Écriture p. 55**

CHAROLLES, Michel (sous la direction de). «L'organisation des textes», *Pratiques*, n° 57, 1988. **Écriture p. 22**

CHARTRAND, Suzanne, et PARET, Marie-Christine. «Enseignement de la grammaire : quels objectifs ? quelles démarches ?», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 11, n° 1, 1989, p. 31-38. **Écriture p. 64**

CHISS, Jean-Louis *et al.* (sous la direction de). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3e colloque international de didactique du français*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael 1987, 328 p. (Coll. «Prisme») **Écriture p. 11**

CLAS, André. *Sons et langage*, Montréal, Sodilis, 1983. **Communication orale p. 153**

COMBETTES, Bernard. «Types de textes et faits de langue», *Pratiques*, n° 56, 1987, p. 5-17. **Lecture p. 115**

COMBETTES, Bernard, et TOMASSONE, Roberte. *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988, 140 p. (Coll. «Prisme») **Écriture p. 47**

CORSON, David. *Oral Language across the Curriculum*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988. **Communication orale p. 141**

CRUYENAERE, Jean-Pol de, et DEZUTTER, Olivier. *Le conte. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1990, 104 p. (Coll. «Séquences») **Écriture p. 31**

DABÈNE, Michel. *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1987, 270 p. (Coll. «Prisme») **Écriture p. 12**

DAIUTE, Colette. *Writing and Computers*. Reading (Mass.), Addison-Wesley Publishing Company, 1985, 346 p. **Écriture p. 73**

DAVID, Jacques et LE BOUFFANT, Michel (coordination de). «Quelle grammaire pour les textes ?», *Le français aujourd'hui*, n° 86, 1989. **Écriture p. 22**

DAVIS, Barbara Gross, SCRIVEN, Michael, THOMAS, Suzan. *The Evaluation of Composition Instruction*. (2nd ed.), New York, Teachers College Press, 1987 231 p. **Écriture p. 77**

DELAS, Daniel. *Poétique/pratique*, Paris, CEDIC, 1977, 173 p. (Coll. «Textes et non textes») **Écriture p. 45**

DELCOURT, Christian (présentation de). «Des ordinateurs à notre ordinaire ?», *Enjeux*, n° 12, 1987. **Écriture p. 73**

DENHIÈRE, Guy. «*Il était une fois...*». *Compréhension et souvenirs de récits*, Lille, Presses de l'Université de Lille, 1984. **Lecture p. 116**

DESCHÊNES, André-Jacques. *La compréhension et la production de textes,* Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1988, 136 p. (Coll. «Monographies de psychologie», n° 7) **Lecture p. 111, Écriture p. 4**

DESROSIERS, Rachel. *La créativité verbale chez les enfants*, Paris, Presses universitaires de France, 1975, 240 p. (Coll. «Pédagogie d'aujourd'hui») **Écriture p. 45**

DEZUTTER, Olivier, et HUIHOVEN, Thierry. *La nouvelle. Vade-mecum du professeur de français.* Bruxelles, Didier Hatier (Coll. «Séquences»), 1989, 80 p. **Écriture p. 34**

DOPPAGNE, Albert. *La bonne ponctuation,* Gembloux, Duculot, 1984, 112 p. **Écriture p. 65**

DOUTRELOUX, Jean-Marie. «Au programme : l'oral», *Liaisons*, vol. 9, n° 3, 1985, p. 29-37. **Communication orale p. 142**

DOUTRELOUX, Jean-Marie. «Fonction du discours et intentions de communication. Réflexion à propos d'une recherche sur l'enseignement de la communication orale», dans André Petitjean et Hélène Romian, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français,* 2e colloque international de didactique et de pédagogie, vol. 1, 1985, p. 141-158. **Communication orale p. 142**

DUBUISSON, Colette, et EMIRKANIAN, Louisette. «Complexification syntaxique de l'écrit au primaire», «L'enfant et l'écrit : structures des syntagmes nominaux», «L'expression de la circonstance dans le texte écrit de l'enfant», «Coordination et subordination dans des textes écrits d'enfants du primaire», *Revue de l'association québécoise de linguistique*, vol. 1, nos 1-2, p. 61-114. **Écriture p. 57**

DUCANCEL, Gilbert (coordination de). «Orthographe : quels problèmes ?», *Repères*, n° 75, 1988. **Écriture p. 65**

DULUDE, Françoise. «Évaluer l'oral, quand, comment, pourquoi ?», *Québec français*, n° 55, 1984, p. 48-52. **Communication orale p. 142**

DUMAS, Denis. *Nos façons de parler : les prononciations en français québécois*, Les Presses de l'Université du Québec, 1987. **Communication orale p. 153**

DUMORTIER, Jean-Louis. *Écrire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, 249 p. **Écriture p. 27**

DURIEUX, Véronique, et HUYNH, Jeanne-Antide (présentation de). «Y a-t-il un ordinateur dans la classe ?», *Le français aujourd'hui*, n° 77, 1987. **Écriture p. 74**

DURKIN, Kevin (éd.). *Language Development in the School Years*, Croom Helm, Kent, 1986. **Communication orale p. 151**

ECO, Umberto. *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1979. **Lecture p. 123**

EMIRKANIAN, Louisette, et DUBUISSON, Colette. «Les enfants du primaire maîtrisent-ils la ponctuation ?», *Liaisons*, PPMF, vol. 8, n° 3, 1984, p. 10-12. **Écriture p. 66**

EMIRKANIAN, Louisette, DUBUISSON, Colette, et BOULANGER, Aline. «La performance de l'enfant du primaire dans différents types de discours», *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 2, n° 2, 1982, p. 57-72. **Communication orale p. 151**

Groupe ÉVA. *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette/INRP (Coll. «Pédagogies pour demain»), 1991, 239 p. **Écriture p. 77**

FABRE, Jean (présentation de). «Le fantastique», *Québec français*, n° 50, 1983. **Écriture p. 38**

FAYOL, Michel. *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985, 159 p. (Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques») **Écriture p. 28**

FAYOL, Michel. «Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction», *Repères*, n° 63, 1984, p. 65-67. **Écriture p. 20**

FERRAN, Pierre (sous la direction de). *L'enseignement du français par la science-fiction*. Paris, Les éditions ESF, 1979, 155 p. (Coll. «Sciences de l'éducation») **Écriture p. 37**

FIJALKOW, Jacques, et THÉRIEN, Lorraine. «Avec le nouveau programme de français, les problèmes de lecture ont-ils disparu de l'école québécoise?» *Bulletin de pédagogie de la langue maternelle*, vol. 3, n°. 1, 1988, p. 28-34. **Lecture p. 103**

FISET, Réjeane. "L'activité «faire une recherche» au primaire", *Vie pédagogique*, partie 1 : n° 60, avril 1989, p. 7-10, partie 2 : n° 61, juin 1989, p. 13-15, partie 3 : n° 62, sept.-oct. 1989, p. 10-13, partie 4 : n° 63, nov.-déc. 1989, p. 8-11. **Écriture p. 48**

FORTIN, Claudette, et ROUSSEAU, Robert. *Psychologie cognitive*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1989. **Lecture p. 111**

FORTIN, Marcel. *L'écho-texte. Lire pour écrire en atelier assisté de l'ordinateur*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1987, 132 p. **Écriture p. 74**

FRANGNE, Jacques. *L'évaluation de l'expression écrite*. Rouen, Ministère de l'Éducation nationale/Académie de Rouen, 1986, 119 p. (Coll. «Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire», n° 5) **Écriture p. 78**

FRÉMION, Yves. *L'ABC de la BD*, Tournai, Casterman, 1983, 152 p. (Coll. «E3») **Écriture p. 39**

FRENETTE, Louise, et PATENAUDE, France. *La communication orale au primaire*, Montréal, PPMF-Université du Québec à Montréal, 1982. **Communication orale p. 143**

FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. *Dessins et bulles. La bande dessinée comme moyen d'expression*, Paris, Bordas, 1972, 96 p. **Écriture p. 40**

GADET, Françoise. *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin, 1989. **Communication orale p. 153**

GAGNÉ, Gilles. «La norme du français dans les écoles du Québec», dans Gilles Bibeau, *L'éducation et le français au Québec*, actes du congrès «Langue et société au Québec», tome IV, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 201-220. **Communication orale p. 143**

GAGNÉ, Gilles, PAGÉ, Michel, *et al. Études sur la langue parlée des enfants québécois 1969-1980*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1981. **Communication orale p. 151**

GARCIA-DEBANC, Claudine. *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990, 222 p. (Coll. «Didactique des textes») **Écriture p. 12**

GERMAIN, Claude, et LAPOINTE, Rita-Éva. *L'évaluation de la communication écrite au primaire*, Trois-Rivières, Éditions du Réseau U, 1985, vol. I et II, 107 p. et 139 p. **Écriture p. 78**

GIASSON, Jocelyne, et THÉRIAULT, Jacqueline. *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983. **Lecture p. 105**

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Montréal, Gaétan Morin, 1990. **Lecture p.105**

GIRARD, Nicole. *Lire et écrire au préscolaire*, Montréal, Mondia, 1989, 154 p. **Écriture p. 13**

GOBBE, Roger. *Pour appliquer la grammaire nouvelle. Morphosyntaxe de la phrase de base*, Paris/Gembloux, Duculot, 1978, 296 p. (Coll. «Langages nouveaux, pratiques nouvelles») **Écriture p. 66**

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (coordination de). «Les écrits non-fictionnels», *Pratiques*, n° 48, 1985. **Écriture p. 48**

GORMAN, Thomas P., PURVES, Alain C., DEGENHART, R.E. (Eds.) *The IEA Study of Written Composition I : The International Writing Tasks and Scoring Scales*. New York, Pergamon Press, 1988, 214 p. **Écriture p. 79**

GREGG, Lie W., STEINBERG, Erwin R. (Eds.).*Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum, 1980, 177 p. **Écriture p. 5**

GUÉRETTE, Charlotte. *Le conte*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1980, 26 p. (coll. «PPMF-Laval», n° 5). **Écriture p. 32**

GUÉRETTE, Victor. «Savoir écrire, c'est savoir jouer quatre personnages», *Québec français*, n° 58, 1985, p. 50-53. **Écriture p. 20**

HALTÉ, Jean-François. «Travailler en projet. 1. Vivre au Moyen-Âge : un projet pluridisciplinaire. 2. Écrire un roman historique en classe de cinquième 3. Écrire ensemble», *Pratiques*, n° 36, p. 37-70. **Écriture p. 41**

HEIMLICH, J.E., PITTELMAN, S.D. *Semantic Mapping. Classroom applications.* Newark, (Delaware), International Reading Association, 1986. **Lecture p. 111**

HILLOCKS, George. *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*, Urbana (Illinois), National Conference on Research in English/ERIC, 1986, 369 p. **Écriture p. 13**

HOBBS, J.R. «Towards an Understanding of Coherence in Discourse», In W.G. Lenhert, M.H. Ringle (Eds). *Strategies for Natural Discourse Processing*, Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1982, p. 223-243. **Lecture p. 120**

HOROWITZ, R. «Text Patterns: Part I». *Journal of Reading*, 28, 1985, p. 448-454. «Text Patterns: Part II». *Journal of Reading*, 1985, p. 28, 534-541. **Lecture p. 115**

HUOT, Hélène. «Apprendre à lire une langue qui est écrite», *Psychologie scolaire*, n° 55, 1986, p. 5-21. **Lecture p. 106**

JAFFRÉ, Jean-Pierre, et REUTER, Yves (coordination de). «Orthographe(s)», *Pratiques*, n° 46, 1985. **Écriture p. 67**

JAFFRÉ, Jean-Pierre. *Recherches en didactique de l'orthographe. Belgique-France-Québec-Suisse, 1970-1984*, Paris, INRP, 1989, 114 p. (Coll. «Rapports de recherches, n° 12») **Écriture p. 68**

JEAN, Georges. *Le pouvoir des contes*, Tournai, Casterman, 1981, 239 p. (Coll. «E_3») **Écriture p. 32**

JOCELYN, Pierre. *Détermination d'indices observables en communication orale en vue de la construction d'un schéma-type pour l'évaluation de l'habileté à communiquer oralement*, Hull, Université du Québec à Hull, 1983. **Communication orale p. 143**

JOLIBERT, Josette (coordination de). *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988, 160 p. **Écriture p. 14**

LALANDE, Jean-Pierre. *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire*, thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal, 1988, 358 p. **Écriture p. 68**

LANDREVILLE, Ginette. *Les difficultés d'écriture au primaire et l'apport de la recherche sur le traitement de texte*, Montréal, Centre québécois de recherche sur les applications pédagogiques de l'ordinateur, 1990, 211 p. **Écriture p. 74**

LANE, Philippe (coordination de). «Les types de textes», *Pratiques*, n° 56, 1987. **Écriture p. 23**

LANGLOIS, Richard. «Les étapes sommaires de réalisation d'une B.D.», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 39-42. **Écriture p. 40**

LARDINOIS, Bernard, et MOREAU, Marie-Louise. «Les exercices structuraux : une méthode efficace pour l'apprentissage de l'expression orale ?», dans André Petitjean, et Hélène Romian, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, 2e colloque international de didactique et de pédagogie, tome 1, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1985, p. 163-170. **Communication orale p. 144**

LAROSE, Jean. *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991. **Lecture p. 103**

LAZURE, Roger. «Développement du langage et didactique de l'oral au Québec : bilan et prospectives», dans Gilles Gagné et Gérard-Raymond Roy, *Didactique du français, langue maternelle. Bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke/Montréal, Éditions du CRP/Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1989, p. 41-88. **Communication orale p. 144**

LE NY, Jean-François. *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, Presses Universitaires de France, 1989. **Lecture p. 112**

LEFEBVRE, Claire. *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approches formelle et fonctionnelle*, tomes I et II, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982 (Coll. «Langues et sociétés») **Communication orale p. 153**

LEGROS, Georges (présentation de). «Écrire, disent-ils...», *Enjeux*, n° 11, 1987. **Écriture p. 14**

LEGROS, Georges (présentation de). «Haro sur la grammaire ?», *Enjeux*, n° 15, 1988. **Écriture p. 69**

LEMIEUX, Monique, et CEDERGREN, Henrietta J. *Les tendances dynamiques du français parlé à Montréal*, tomes I et II, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985 (Coll. «Langues et sociétés») **Communication orale p. 154**

LEMIRE, Gilles. «Structuration versus expression et enseignement du français langue maternelle», *Études de linguistique appliquée*, n° 48, 1982, p. 98-121. **Communication orale p. 144**

LÉON, Pierre, PARTH, Bhatt, et BALIGAND, Renée. *Structure du français moderne*, Toronto, Canadian Scholars' Press Inc., 1989. **Communication orale p. 154**

LEVASSEUR, Denis et PAGÉ, Michel. «Comprehension of Sentences and of Intersentential Relations by 11-15-year-old Pupils», In J.H.A.L. De Jong, D.K. Stevenson (Eds), *Individualizing the Assessment of Language Abilities*. Clevendon, (England), Multilingual Matters, 1990, p. 97-107. **Lecture p. 120**

LOBAN, Walter. *Language Development : Kindergarten through Grade Twelve*, Urbana, National Council of Teachers of English, (Research Report n° 18), 1976, 144 p. **Écriture p. 58**

LUNDQUIST, Lita. *L'analyse textuelle*, Copenhage, Handelshojskolens Forlag, 1990. **Lecture p. 121**

LUNDQUIST, Lita. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag, 1980, 244 p. **Écriture p. 23**

LUNDSTEEN, Sara. «Critical Listening : An Experiment», *The Elementary School Journal*. vol. 71, 1966, p. 311-315. **Communication orale p. 145**

LUNDSTEEN, Sara. *Listening : Its Impact on Reading and the Other Language Arts*, Urbana (Ill.), National Council of Teacher of English, 1979. **Communication orale p. 145**

MARNEFFE, Monique (présentation de). «Enseignement de l'écrit», *Enjeux*, n° 19, 1990. **Écriture p. 15**

MARTIN, Lyne, et PAGÉ, Michel. «Critères pour évaluer l'habileté à écrire au primaire», *Québec français*, n° 46, 1982, p. 68-73. **Écriture p. 80**

MARTIN, Lyne. *Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture au second cycle du primaire*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études (à paraître). **Lecture p. 106**

MARTIN, Lyne. «La motivation et les aspects affectifs reliés à l'apprentissage de la lecture», *Stratégies d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture au second cycle du primaire*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études (à paraître). **Lecture p. 103**

MARTIN, Michael A. et RICKELMAN, Robert J. «Théorie du schéma et des préconnaissances en lecture», dans M. Thérien, et G. Fortier (édit.), *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1985, p. 75-96. **Lecture p. 110**

MARTON, F., SALJO, R. «Approaches to learning», In F. Marton, D.J. Hounsel, N.J. Entwisle (Eds.), *The Experience of Learning*, Edinburg, Scottish University Press, p. 36-55. **Lecture p. 123**

MASSERON, Caroline. «Élaboration d'un texte long : l'exemple du genre fantastique en 4e», *Pratiques*, n° 66, 1990, p. 3-56. **Écriture p. 41**

MASSERON, Caroline. «Un genre narratif et didactique : la fable», *Pratiques*, n° 59, 1988, p. 19-35. **Écriture p. 30**

MASSERON, Caroline, DUHAMEL, Brigitte, GARCIA, Claudine, et LECLAIRE, Anne. «Lire à l'école : analyses et propositions», *Pratiques*, n° 35, octobre 1982, p. 27-70. **Lecture p. 106**

MASSERON, Caroline (coordination de). «Le sens des mots», *Pratiques*, n° 43, 1984. **Écriture p. 59**

McNICOLL, Louiselle, et ROY, Gérard-Raymond. *Les homophones : problèmes et solutions*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1985, 94 p. **Écriture p. 69**

MEYER, B.J.F. «Text Dimensions and Cognitive Processing». In H.Mandl, N. Stein, N., T. Trabasso (Eds). *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1984. **Lecture p. 115**

MILOT, Jean-Guy. «Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe», *Québec français*, n° 68, 1987, p. 16-26. **Écriture p. 70**

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. «L'apprentissage de la calligraphie». *Français. Matériel de soutien à l'implantation. Atelier 4 : le développement de la connaissance du code orthographique. Textes explicatifs*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1981, 28 p. **Écriture p. 76**

MOSENTHAL, Peter, TAMOR, Lynne, WAIMSLEY, Sean A. (Eds.). *Research on Writing. Principles and Methods*, New York, Longman, 1983, 324 p. **Écriture p. 5**

MOUCHON, Jean, et FILLOL, François. *Pour enseigner l'oral*, Paris, Éditions CEDIC, 1980. **Communication orale p. 145**

NOËL-GAUDREAULT, Monique. «L'écriture collective de roman», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 26-30; n° 71, 1988, p. 62-71. **Écriture p. 42**

NOËL-GAUDREAULT, Monique. «Le jeu du dragon», *Québec français*, n° 59, 1985, p. 58-60. **Écriture p. 75**

NYSTRAND, Martin (Ed.). *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, New York, Academic Press, 1982, 391 p. **Écriture p. 6**

OLÉRON, Pierre. *L'argumentation*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, 127 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 2087) **Écriture p. 55**

OSTIGUY, Luc, et GAGNÉ, Gilles. *Le développement de l'utilisation du français oral soutenu par l'analyse du langage (3e-6e)*, Monntréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1988 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Documentation pédagogique, n° 9) **Communication orale p. 146**

OSTIGUY, Luc, et GAGNÉ, Gilles. *Pour un contenu linguistique en oral au 2e cycle du primaire*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1986 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Recherches et essais, n° 11) .
Communication orale p.146

OUELLET, Lise. *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire. Mai 1984. Compréhension et production écrites*, Québec, Direction générale de l'évaluation du ministère de l'Éducation, 1985, 357 p. **Écriture p. 80**

PAGÉ, Michel. «Considérations méthodologiques sur le testing de l'efficacité en lecture de textes», dans J.Y. Boyer, et M. Lebrun (sous la direction de), *Actualité de la recherche sur la lecture*, Montréal, ACFAS, 1990. **Lecture p. 107**

PAGÉ, Michel. «Progrès des sciences du langage utilisables dans l'enseignement de la langue maternelle«, dans G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (sous la direction de), *Didactique des langues maternelles : questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck; Montréal, Centre de diffusion du PPMF Primaire, 1990, p. 129-151. **Lecture p. 107**

PAGÉ, Michel, *et al. Programme pratique d'apprentissage des habiletés de compréhension de textes*, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1991.
Lecture p. 112

PARET, Marie-Christine. *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*, thèse de doctorat déposée à l'Université de Montréal, 1983, 435 p.
Écriture p. 59

PATRY, Richard, et MÉNARD, Nathan. «Spécificité du lexique dans l'analyse de la cohésion: problématique et perspectives d'application», *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, n° 7, 1985, p. 167-178. Aussi : «La synonymie de la langue est-elle celle du discours? La synonymie dans l'analyse de la cohésion textuelle», *La linguistique*, n° 26, fasc. 1, 1990, p. 29-42.
Lecture p. 121

PÉPIN, Lorraine. «L'apprentissage de la cohérence textuelle», *Liaisons*, vol. 11, nos 3-4, 1987, p. 18-25. **Écriture p. 24**

PERELMAN, Chaïm, et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, 5e éd., Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1988, 734 p. **Écriture p. 55**

PETITJEAN, André. «Apprendre à écrire un texte de fiction», *Pratiques*, n° 27, 1980, p. 89-119. **Écriture p. 43**

PETITJEAN, André (coordination d'). «Classer les textes», *Pratiques*, n° 62, 1989. **Écriture p. 24**

PETITJEAN, André (coordination d'). «Les textes explicatifs», *Pratiques*, n° 51, 1986. **Écriture p. 49**

PETITJEAN, André. *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire,* Paris, CEDIC, 1982, 160 p. (Coll. «Textes et non textes») **Écriture p. 28**

PETITJEAN, Brigitte (coordination de). «L'évaluation», *Pratiques*, n° 44, 1984. **Écriture p.83**

PICOCHE, Jacqueline. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1977, 181 p. (Coll. «Nathan Université») **Écriture p. 60**

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette. *La communication orale au primaire*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1981 (Coll. «Le français à l'école primaire, série Recherches et essais, n° 3) **Communication orale p. 146**

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette. «L'argumentation orale au primaire», *Québec français*, n° 79, 1990, p. 25-27. **Communication orale p. 147**

PLESSIS-BÉLAIR, Ginette (présentation de). «Le discours argumentatif», *Québec français*, n° 79, 1990. **Écriture p. 56**

POSLANIEC, Christian. *Donner le goût de lire,* Paris, Éditions du Sorbier, 1990. **Lecture p. 104**

POULIOT, Suzanne. *Le fabloc. Investigation didactique de la fable*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1986, 169 p. **Écriture p. 30**

PRÉFONTAINE, Clémence, et LEBRUN, Monique. *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage,* Montréal, Éditions Logiques, 1992. **Lecture p. 107**

PRÉFONTAINE, Clémence. «Le processus d'écriture», *Québec français*, n° 69, 1988, p. 18-21. **Écriture p. 21**

PRÊTEUR, Yves, et CARAYON, Claudie. «L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans», *Enfance,* n^{os} 2-3, 1986, p. 279-296.
Lecture p. 104

PRIMEAU, Gilles. «L'orthographe au primaire : une démarche pratique», *Québec français,* n° 40, 1980, p. 22-28. **Écriture p. 71**

PYNTHE, Joel. *Lire, identifier, comprendre*, Lille, Presses de l'Université de Lille, 1983, 188 p. **Lecture p. 108**

REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José, DENERVAUD, Monique, et JESPERSEN, Janine. *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, 223 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques») **Écriture p. 25**

Repères, Institut national de recherche pédagogique. Quatre numéros sur l'évaluation de l'écrit :

- «Ils écrivent... Comment évaluer ?», n° 63, 1984.
- «Des outils et des procédures pour évaluer les écrits», n° 66, 1985.
- «Des critères pour écrire», n° 73, 1987.
- «Décrire les pratiques d'évaluation des écrits», n° 79, 1989.

Écriture p. 83

Repères, Institut national de recherche pédagogique. Trois numéros sur le texte explicatif:

- «Communiquer et expliquer au collège», n° 69, 1986. (Le collège ici correspond au 1er cycle du secondaire.)
- «Discours explicatifs en classe», n° 72, 1987.
- «Le discours explicatif, genres et texte», n° 77, 1989.

Écriture p. 50

Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée. Recherche sur le français québécois, vol. 10, n° 3, Trois-Rivières, Henri Wittman éditeur, 1991.
Communication orale p. 155

Revue québécoise de linguistique. Le français parlé au Québec, vol. 11, n° 2, Sillery, Les Presses de l'Université du Québec, 1982. **Communication orale p. 155**

RICARDOU, Jean. «Écrire en classe», *Pratiques*, n° 26, 1978, p. 23-70.
Écriture p. 16

RICHARD, Jean-François. «Les modèles de compréhension basés sur les structures de connaissance», *Psychologie Française*, vol. 36, n° 2, 1991, p. 109-119.
Lecture p. 108

RODARI, Gianni. *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Les éditeurs français réunis, 1979, 251 p. **Écriture p. 28**

RONDAL, Jean A. et CESSION, Anne. «Psycholinguistique développementale et enseignement de la langue maternelle : un dialogue encore à construire», *Bulletin de pédagogie de la langue maternelle*, vol. 2, n°. 2, 1987, p. 14-21. **Lecture p. 127**

RONDAL, Jean-Adolphe. *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1978. **Communication orale p. 147**

ROSAT, Marie-Claude. «À propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif», *Revue de linguistique appliquée*, n° 81, janvier-mars 1991, p. 119-130. **Communication orale p. 152**

ROY, Bruno. *Imaginer pour écrire. Ateliers d'écriture et enseignement de la poésie*, Montréal, VLB Éditeur, 1988, 220 p. **Écriture p. 46**

ROY, Marie-Marthe, LEFEBVRE, Claire, et RÉGIMBALD, Andrée. «Acquisition de la norme et de la structure linguistique des relatives chez deux groupes d'adolescents montréalais», *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approches formelle et fonctionnelle*, tome 2, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1982, p. 321-366. **Communication orale p. 152**

RÜCK, Heribert. *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier-Crédif, 1980, 96 p. (Coll. «Langues et apprentissage des langues») **Écriture p. 25**

RUTH, Leo, MURPHY, Sandra. *Designing Writing Tasks for the Assessment of Writing*, Norwood (New Jersey), Ablex Publishing Corporation, 1988, 317 p. **Écriture p. 85**

SALLENAVE, Danièle. *Le don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991. **Lecture p. 104**

SARRASIN, Robert. «L'oral en situation», dans Gilles Bibeau, *L'éducation et le français au Québec*, actes du congrès «Langue et société au Québec», tome IV, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 99-106. **Communication orale p. 147**

SARRASIN, Robert. «L'objectivation et le développement des habiletés langagières», *Liaisons*, vol. 6, n° 3, 1982, p. 13-23. **Communication orale p. 148**

SCHNEUWLY, Bernard (sous la direction de). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1990, 343 p. (Coll. «Techniques et méthodes pédagogiques») **Écriture p. 17**

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988, 184 p. (Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques») **Écriture p. 51**

SIMARD, Claude. «Tendances actuelles en enseignement de l'écrit au Québec», dans G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (sous la direction de), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990, p.243-255 (Coll. «Pédagogies en développement») **Écriture p. 18**

SIMARD, Claude. «Synthèse de la recherche dans le domaine de l'expression écrite», dans G. Gagné et G.-R. Roy (sous la direction de), *Didactique du français langue maternelle. Bilan des recherches québécoises*, Sherbrooke/Montréal, Édition du CRP/Centre de diffusion du PPMF de l'Université de Montréal, 1989, p. 111-142. **Écriture p. 17**

SIMARD, Claude. «Réflexions sur les programmes de français», *Québec français*, n° 65, 1987, p. 66-73. **Communication orale p. 148**

SIMARD, Guy *et al. Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1984, 78 p. **Écriture p. 71**

SIMON, Jean. *La langue écrite de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1973, 416 p. **Écriture p. 60**

SINGER, M. «Inferences in Reading Comprehension». In M. Daneman, G.E. MacKinnon, T. Gary Walter (Eds). *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol. 6, New York, Academic Press, 1988, p. 177-215. **Lecture p. 113**

SMITH, Frank. *Writing and the Writer*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982, 257 p. **Écriture p. 7**

SPEHNER, Norbert (coordination de). «La science-fiction», *Québec français*, n° 42, 1981. **Écriture p. 37**

SUBLET, Françoise. *Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CMI*, Paris, INRP, 1983, 272 p. (Coll. «Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français», n° 5) **Écriture p. 86**

SUHAMY, Henri. *La poétique*, Paris, Presses universitaires de France, 1986, 125 p. (Coll. «Que sais-je ?, n° 2311) **Écriture p. 46**

TADIÉ, Jean-Yves. *Le roman d'aventures,* Paris, Presses universitaires de France, 1982, 220 p. (Coll. «Écriture») **Écriture p. 34**

TAJAN, Alfred. *La graphomotricité*, Paris, Presses universitaires de France, 1982, 128 p. (Coll. «Que sais-je ?», n° 1998) **Écriture p. 76**

TALBOT, Diane. *L'évaluation de la communication orale en classe, c'est possible. Proposition d'activités d'évaluation des habiletés à communiquer oralement selon les objectifs du programme de français, langue maternelle*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1987. **Communication orale p. 148**

TARDIF, Jacques. «Éléments de la compréhension en lecture», *Apprentissage et socialisation,* vol. 9, n° 2, 1986, p. 81-91. **Lecture p. 109**

TARDIF, Jacques. *L'enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p. **Lecture p. 109**

TARDIF, Jacques. «Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture», *Vie pédagogique*, n° 77, 1992, p. 29-33. **Lecture p. 116**

TARRAB, Elca. *L'enseignement de l'écoute, une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral*, Montréal, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal, 1982 (Coll. «Le français à l'école primaire», série Perfectionnement des maîtres, n° 1) **Communication orale p. 149**

THÉRIAULT, Serge A. «Lire le récit en première année primaire. Données relatives à l'expérimentation», *Liaisons*, vol. 10, n° 1, 1985, p. 36-41. **Lecture p. 117**

THÉRIEN, Michel. «L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste», dans Fernand Ouellet, et Michel Pagé (sous la direction de), *Pluriethnicité, éducation et société*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 453-466. **Lecture p. 124**

THIBAULT, Pierrette (sous la direction de). *Le français parlé. Études sociolinguistiques*, Carbondale (USA) et Edmonton (Canada), Linguistic Research Inc., 1979. **Communication orale p. 154**

TODOROV, Tzvétan. *Les morales de l'histoire*, Paris, Grasset, 1991. **Lecture p. 124**

VALIQUETTE, Josée. *L'enseignement grammatical à l'heure des choix*, Montréal, CEC, 1990, 244 p. **Écriture p. 72**

VALIQUETTE, Josée. *Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979. **Communication orale p. 149**

VAN DIJK, T.A. *Macrostructures*, Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1980. **Lecture p. 122**

VANDENDORPE, Christian. «Apports de la sémiotique à la recherche en lecture», dans J.Y. Boyer, et M. Lebrun, *Actualités de la recherche sur la lecture,* Montréal, ACFAS, 1990, p. 61-83. **Lecture p. 117**

VANDENDORPE, Christian. *Apprendre à lire des fables,* Longueuil, Éditions du Préambule, 1989. (Coll. «L'Univers des discours») **Lecture p. 117**

VANDENDORPE, Christian. «Lire des fables pour apprendre à lire», *Québec français,* n° 74, 1989, p. 30-33. **Écriture p. 31**

VANDENDORPE, Christian. «Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire», *Québec français*, n° 58, 1985, p. 54-60. **Écriture p. 72**

VÉZIN, Jean-François, et VÉZIN, Liliane. «Compréhension de texte et intégration cognitive», *Bulletin de psychologie*, vol. XXXV, 1982, p. 649-657. **Lecture p. 112**

VÉZIN, Jean-François, et VÉZIN, Liliane. «Apprentissage de textes et acquisition de connaissances», *Revue française de pédagogie*, n° 75, 1986, p. 81-104. **Lecture p. 125**

VIGNER, Gérard. *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international, 1982, 128 p. (Coll. «Didactique des langues étrangères») **Écriture p. 18**

VIGNER, Gérard. «Compétence textuelle et compétence lexicale», *Le français dans le monde*, n° 210, 1987, p. 47-53. **Écriture p. 61**

VIGNER, Gérard. «Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite», *Le français dans le monde*, n° 109, 1974, p. 60-67. **Écriture p. 56**

VINSON, Marie-Christine. «Écrire un texte de suspense», *Pratiques*, n° 54, 1987, p. 64-72. **Écriture p. 36**

VONARBURG, Elizabeth. *Comment écrire des histoires. Guide de l'explorateur*, Beloeil, La Lignée, 1986, 229 p. **Écriture p. 29**

VONK, W., NOORDMAN, L.G.M. «On the control of Inferences in Text Understanding», In D.A.Balota, G.B. Flores D'Arcais, K. Rayner (Eds), *Comprehension Processes in Reading.* Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum, 1991. **Lecture p. 114**

WHITE, Janet. *The Assessment of Writing : Pupils Aged 11 and 15*. Windsor, NFER-Nelson (APU publications), 1986, 43 p. *Pupils' Attitudes to Writing at Age 11 and 15*. Windsor, NFER-Nelson (APU publications), 1987, 32 p. **Écriture p. 87**

WIRTHNER, Martine. *Enseignement du français. L'observation de la communication orale en deuxième année primaire : résultats*, Neuchâtel, Institut de recherches et de documentation pédagogiques, 1987. **Communication orale p. 140**

WIRTHNER, Martine, MARTIN, Daniel, et PERRENOUD, Philippe. *Parole étouffée. Parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991. **Communication orale p. 150**

YERLÈS, Pierre, et LITS, Marc. *Le fantastique. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier, 1990, 99 p. (Coll. «Séquences») **Écriture p. 39**

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2442